

## Toisen kielen oppijan identiteetti ja arkielämän vuorovaikutustilanteet

- tapaustutkimus viiden maahanmuuttajanaisten suomen kielen oppimisesta

Pro gradu -tutkielma

Elli Kulmala

Helsingin yliopiston

suomen kielen,

suomalais-ugrilaisten ja

pohjoismaisten kielten ja

kirjallisuuksien laitos

Maaliskuu 2011



Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos Institution – Department Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Tekijä/Författare – Author Kulmala, Elina Elli Johanna			
Työn nimi Arbetets titel – Title Toisen kielen oppijan identiteetti ja arkielämän vuorovaikutustilanteet – tapaustutkimus viiden maahanmuuttajanaisten suomen kielen oppimisesta			
Oppiaine Läroämne – Subject suomen kieli			
Työn laji Arbetets art – Level pro gradu -tutkielma		Aika Datum – Month and year maaliskuu 2011	Sivumäärä Sidoantal – Number of pages 108 + 4 liitesivua
Tiivistelmä Referat – Abstract <p>Tutkielma on haastatteluaineistoon perustuva tapaustutkimus, jossa tarkastellaan viittä pää- kaupunkiseudulla elävää maahanmuuttajanaista suomen kielen oppijoina ja käyttäjinä. Työssä paneudutaan toisaalta identiteetin ja toisen kielen oppimisen suhteeseen ja toisaalta siihen, millaisissa arjen vuorovaikutustilanteissa toisen kielen oppija pääsee puhumista harjoittele- maan.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena kehyksenä ovat sosiokulttuurinen kielentutkimus ja jälkistrukturalis- tinen identiteettikäsitelmä. Työn innoittajana ja esikuvana on kanadalaisen Bonny Nortonin ta- paustutkimus <i>Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change</i> (2000), jonka keskeisistä käsitteistä on omaksuttu muun muassa kielenoppijan panostus.</p> <p>Aineisto on kerätty puolentoista vuoden aikana ja koostuu 14 nauhoitetusta ja litteroidusta haastattelusta.</p> <p>Analyysi jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa osoitetaan yksilön sosiaalisen identi- teetin yhteys toisen kielen oppimiseen kolmen ulottuvuuden kautta, joita ovat Suomeen muuton syyt ja tulevaisuudensuunnitelmat, kielenoppijuus ja monikielisyys sekä sukupuoli ja ikä. Olen- nainen päätelmä on, ettei yksilön toisen kielen oppimismenestystä voi erottaa identiteetistä.</p> <p>Toisessa osassa analysoidaan arkielämän vuorovaikutustilanteita: ensinnäkin sitä, millaisia mahdollisuuksia toisen kielen oppijalla on päästä puhumaan kohdekieltä ja toiseksi sitä, millai- siksi nuo tilanteet muotoutuvat. Keskeisin tutkimustulos on, että toisen kielen oppijalle tarjoutuu liian vähän vapaamuotoisia suomen puhumisen mahdollisuuksia. Vuorovaikutustilanteita hallit- sevat usein epätasapainoiset valtasuhteet, jotka rajoittavat kielenoppijaa, toisinaan jopa vaien- tavat tämän.</p> <p>Toisen kielen oppimisen ja identiteetin suhdetta on Suomessa tutkittu varsin vähän. Niin ikään oppijan vaihtaminen vuorovaikutustilanteissa on jäänyt huomiotta. Tutkielma avaa ajankoh- taista aihepiiriä ja mielenkiintoisia jatkotutkimusnäkömiä, joista yksi olisi vuorovaikutustilantei- den etnografinen havainnointi.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords suomi toisena kielenä, kielenoppiminen ja identiteetti, sukupuoli ja kielenoppiminen			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopisto, suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien lai- tos			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

# SISÄLLYS

<b>1 Johdanto .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Aiempaa tutkimusta ja keskeisiä käsitteitä.....</b>	<b>3</b>
2.1 Sosiokulttuurinen toisen kielen tutkimus ja toiminnan teoria .....	3
2.2. Jälkistrukturalistinen identiteettikäsitys.....	6
2.3 Motivaatiosta panostukseen.....	8
2.4 Kuvitellut yhteisöt ja toisen kielen oppiminen .....	10
<b>3 Tutkimusaineisto .....</b>	<b>11</b>
3.1 Kielenoppijan kertomus – miksi ja miten tutkia? .....	11
3.1.1 Kielenoppijan kertomukset tutkimusaineistona .....	12
3.1.2 Haastattelu kertomusten keruun menetelmänä .....	14
3.2 Informantit ja tutkimuksen kulku .....	16
3.2.1 Informantit .....	17
3.2.2 Haastattelututkimuksen kulku.....	18
<b>4 Kielenoppijan identiteetti ja panostus kielenoppimiseen .....</b>	<b>20</b>
4.1 Suomeen muuton syyt ja tulevaisuudensuunnitelmat.....	20
4.1.1 Kuvitellut yhteisöt ja panostus .....	21
4.1.2 Nadia, Olga, Irina ja Lejla – tavoitteena työelämä .....	23
4.1.2.1 Nadia .....	23
4.1.2.2 Olga .....	25
4.1.2.3 Irina .....	27
4.1.2.4 Lejla.....	29
4.1.3 Tomoko – ristiriitainen kielenoppijuus ja vastustus .....	30
4.1.4 Tulevaisuudensuunnitelmat ja panostus.....	33
4.2 Kielenoppijuus ja monikielisyys.....	39
4.2.1. Nadia .....	39

4.2.2 Olga.....	41
4.2.3 Tomoko .....	44
4.2.4 Irina .....	48
4.2.5 Lejla .....	49
4.2.6 Kielenoppijuushistorian ja monikielisyyden suhde panostukseen.....	51
4.3 Sukupuoli ja ikä .....	55
4.3.1 Nadia .....	57
4.3.2 Tomoko .....	59
4.3.3 Olga ja Lejla.....	61
4.3.4 Irina .....	62
4.3.5 Sukupuolen ja iän suhde panostukseen.....	64
<b>5 Kielenoppiminen osana arkielämän vuorovaikutusta .....</b>	<b>67</b>
5.1 Oikeus puhua .....	68
5.2 Missä suomea voi puhua?.....	71
5.2.1 Suomen kurssilla .....	71
5.2.2 Asiointitilanteissa.....	73
5.2.3 Työharjoittelussa ja ammatillisten opintojen yhteydessä.....	76
5.2.4 Vapaamuotoisissa tilanteissa.....	81
5.2.5 Yhteenvetoa: luonnollinen kielenoppiminen .....	83
5.3 Vuorovaikutustilanteiden analyysi .....	88
5.3.1 Lejla – identiteetin moninaisuus .....	89
5.3.2 Irina – puhuminen ja vaikeneminen.....	93
5.3.3 Oppijoiden välinen epätasa-arvo suomen kurssilla.....	98
<b>6 Lopuksi.....</b>	<b>102</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>106</b>

**Liite 1:** Kuvaus Luetaan yhdessä -ryhmän toiminnasta

## 1 Johdanto

”Se on vähän vähän ja minä luulen jos me tarvitsemme puhua- opiskella puhua ja meidän täytyy puhua- me emme voi oppia puhua jos me emme puhu.”

(Irina 4.8.2009)

Pro gradu -työni on haastatteluaineistoon perustuva tapaustutkimus. Tutkin viittä pääkaupunkiseudulla elävää maahanmuuttajanaista. Keskityn tutkittaviini suomen oppijoina ja käyttäjinä: toisaalta siihen, mikä heitä kannustaa oppimaan suomea ja toisaalta siihen, millaisia käytännön mahdollisuuksia heillä siihen on eli millaisiksi vuorovaikutustilanteet suomen puhujien kanssa muotoutuvat. Olen kiinnostunut naisten arjen kokemuksista suomen kielen oppijoina ja käyttäjinä sekä identiteetin ja toisen kielen oppimisen suhteesta. Tarkastelen identiteettiä ja kielenoppimista suhteessa Suomeen muuton syihin ja tulevaisuudensuunnitelmiin, kielenoppijuushistoriaan ja monikielisyyteen sekä sukupuolen ja iän kysymyksiin.

Tutkimukseni teoreettisena kehyksenä ovat sosiokulttuurinen kielentutkimus ja jälkistrukturalistinen identiteettikäsitys. Sosiokulttuurisen ajattelun mukaan kielenoppiminen on ensisijaisesti sosiaalinen prosessi, joka tapahtuu nimenomaan vuorovaikutuksessa. Jälkistrukturalistinen käsitys identiteetistä sallii identiteetin tarkastelun moninaisena ja dynaamisena, ajassa ja paikassa muuttavana ja ambivalenttina. Keskeisiä käsitteitä tutkimuksessani ovat kielenoppijan identiteetti ja panostus kielenoppimiseen, kuvitellut yhteisöt sekä valtasuhteet vuorovaikutuksessa.

En työssäni vedä laajempia johtopäätöksiä toisen kielen oppimisesta, vaan tuon kuuluviin muutaman Suomessa elävän maahanmuuttajanaisten äänen ja annan tilaa heidän henkilökohtaisille kokemuksilleen ja kertomuksilleen. Näiden kokemusten ja kertomusten avulla osoitan, miten moninaisiin sosiaalisiin yhteyksiin koko toisen kielen oppimisprosessi kietoutuu. Läpi tutkimuksen kantaa ajatus kielenoppimisesta nimenomaan sosiaalisena toimintana sekä tietoisuus kielenoppijan identiteetin moninaisuudesta.

Pääasiallisena esikuvanani ja innoittajanani on kanadalaisen Bonny Nortonin vuonna 2000 ilmestynyt tapaustutkimus *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*, jonka keskiössä ovat oppijan sosiaalisen identiteetin merkitys toisen

kielen oppimisessa ja kielenpuhumistilanteissa vaikuttavat valtasuhteet. Norton seuraa viiden Kanadassa asuvan maahanmuuttajanaisten elämää kahden vuoden ajan. Metodeina hän käyttää etnografiaa, päiväkirjatutkimusta ja haastattelua. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin kielenoppijan identiteetin ja henkilökohtaisen historian merkitys sekä analysoida oppijoiden suhdetta ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen (mts. 22).

Norton haastaa tutkimuksellaan perinteiset toisen kielen omaksumisen (*second language acquisition*, lyh. SLA) teoriat, jotka painottavat yksilöllisiä ominaisuuksia kuten oppijan motivaatiota jättäen huomiotta jokapäiväisissä kommunikaatiotilanteissa vallitsevat valtasuhteet. Hän toteaa SLA-teoreetikkojen sivuuttaneen esimerkiksi kysymykset siitä, miksi sama oppija saattaa toisinaan vaikuttaa hyvin motivoituneelta, varmalta ja avoimelta, toisinaan epämotivoituneelta, epävarmalta ja sulkeutuneelta, ja huomauttaa, että tosiasiaa kielenoppijalla ei useinkaan ole mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, millaisessa kontekstissa hän pääsee kommunikoimaan kohdekielen puhujien kanssa. (Mts. 4–5.)

Identiteetin ja kielenoppimisen suhteen ymmärtämiseksi on Nortonin (2000: 47–48) mukaan tärkeää luoda syvempiä katsauksia ihmisten henkilöhistoriaan. Siten voidaan vähitellen purkaa käsitystä esimerkiksi maahanmuuttajanaisista yhtenäisenä ryhmänä ja ymmärtää, että yksilöiden henkilökohtainen historia ja kokemukset sekä tulevaisuudensuunnitelmat ovat olennainen osa kielenoppimisen prosessia. Yksittäisten kokemusten analysointi auttaa myös ymmärtämään natiivien ja toisen kielen oppijoiden välisten vuorovaikutustilanteiden epätasa-arvoista luonnetta. Perinteisen toisen kielen omaksumisen tutkimuksen puutteeksi Norton kokee sen, etteivät yksittäisten oppijoiden äänet ole päässeet kuuluviin. Esimerkiksi Goldstein (1997) on tutkinut kielivalintoja ja kielenkäytön käytänteitä monikulttuurisella ja monikielisellä työpaikalla. Tutkimustaan varten hän on kerännyt työntekijöiden henkilökohtaisia kertomuksia, mutta tiedostaa, että syvän ymmärtämisen saavuttaminen kommunikaation monimutkaisista käytänteistä edellyttäisi näiden tarinoiden huomattavasti syvempää analysointia. (Mts. 177).

Nortonin tutkimus on toiminut tärkeänä tienviitoittajana 2000-luvun alun SLA-tutkimukselle, jonka analyttistä viitekehystä on haettu sosiologian alalta ja jossa jälki-strukturalistinen identiteetti on noussut yhdeksi avainkäsitteistä. Tämän trendin myötä on yleistynyt myös oppijan narratiivin käyttö tutkimusmetodina. (Block 2007: 866–867.)

Tutkimuskysymykseni ovat muotoutuneet aineistonkeruu- ja analyysiprosessin aikana. Aineistooni ja Nortonin tutkimukseen nojaten vastaan tässä työssä seuraaviin kysymyksiin:

1. Millainen on oppijan identiteetin ja toisen kielen oppimisen suhde?
2. Missä toisen kielen oppija voi käyttää suomen kieltä?
3. Millaisiksi käytännön puhetilanteet muotoutuvat?

Ensimmäiseen kysymykseen keskityn luvussa 4, jossa syvennyn toisen kielen oppijan identiteettiin suhteessa siihen, miten kielenoppija oppimisprosessiinsa panostaa. Toiseen ja kolmanteen kysymykseen vastaan pääasiallisesti luvussa 5, jossa painopiste on kielenoppijoiden arkisissa vuorovaikutustilanteissa. Ensiksi kuvaan sitä, milloin ja missä tutkittavani suomen kieltä käyttävät. Tämän jälkeen analysoin naisten konkreettisia kertomuksia muun muassa työharjoittelupaikalta pyrkimyksenäni tuoda esiin puhujien välisiä valtasuhteita sekä jokaisen vuorovaikutustilanteen ainutlaatuisuutta ja tilannesidonnaisuutta. Lopuksi teen yhteenvetoa tuloksistani.

Seuraavaksi valotan työni keskeisiä käsitteitä ja luon katsauksen aiempaan tutkimukseen, jossa toisen kielen oppijan identiteetti on yhdistetty ajatukseen kielenoppimisen sosiaalisesta luonteesta. Sen jälkeen pohdin kielenoppijan kertomuksen käyttöä tutkimusaineistona ja haastattelua aineistonkeruun menetelmänä. Ennen analyysiin siirtymistä esittelen informanttini ja kerron aineistonkeruun vaiheista.

## **2 Aiempaa tutkimusta ja keskeisiä käsitteitä**

### **2.1 Sosiokulttuurinen toisen kielen tutkimus ja toiminnan teoria**

Sosiokulttuurinen lähestymistapa kielenoppimiseen on 1990-luvun puolivälin tienoilta lähtien kasvattanut suosiotaan soveltavan kielitieteen alalla. Lähestymistavan uranuurtajana oli

1920–30-luvuilla työskennellyt valkovenäläinen psykologi Lev Vygotski, joka korostaa sosiaalisen kontekstin ja vuorovaikutuksen välttämättömyyttä kielenoppimisessa. Vygotski itse ei tutkinut toisen kielen oppimista, vaan lapsen kielellisen ajattelun kehitystä. Hänen teoriansa on kuitenkin todettu erittäin käyttökelpoiseksi myös toisen kielen omaksumisen tutkimuksessa.

Vygotskin mukaan ihmisen ajattelua tulee selittää nimenomaan vuorovaikutusta tutkimalla, ei aivojen rakenteen kautta, sillä ajattelun prosessit kehittyvät etupäässä vuorovaikutuksessa. (Lantolf ja Appel 1994: 4.) Vygotskin (1982: 215, alunp. 1931) sanoin ”ajatus ei ilmene, vaan se tapahtuu, toteutuu sanassa”. Vygotskilaisen ajattelun mukaan yksilön akkulturaatiossa, yhteisön jäseneksi tulemisessa, on oleellista vuorovaikutus yhteisön kokeneempien jäsenten kanssa, jotka ikään kuin opastavat uusia tulokkaita ja jatkuvan harjoituksen kautta auttavat heitä saavuttamaan kieliyhteisön jäsenyyden (Norton & Toohey 2001: 311). Kielen omaksuminen ei siis ole yksilön mielensisäinen tapahtuma, vaan sosiaalisen ympäristön määrittämä prosessi. Siis aivan kuten lapsi oppii yhteisön jäseneksi aikuisen opastamana, myös toista kieltä opitaan vuorovaikutuksessa kokeneempien puhujien kanssa, ja vasta sen jälkeen se voi tulla osaksi yksilön ajattelua ja sisäistä puhetta (Lantolf 2000: 13–14). Toisen kielen oppiminen on ennen muuta osallistumista kohdekielisen yhteisön vuorovaikutukseen ja yhteisön jäseneksi tulemistä, ei siitä irrallista sääntöjen omaksumista. Osallistuminen kohdekielisen yhteisön vuorovaikutukseen ei ole oppijalle ainoastaan päämäärä, vaan myös kielenoppimisen mahdollistava tekijä. Suni (2008: 193) toteaaakin osallistumisen ja osallisuuden näyttäytyvän samanaikaisesti sekä oppimisen tavoitteena että sen ympäristönä.

Keskeinen käsite sosiokulttuurisessa teoriassa on ”välittyminen” (*mediation*). Siinä kieli nähdään työvälineenä, jonka avulla ihminen toimii sosiaalisessa maailmassa ja säätelee suhdettaan muihin ihmisiin. Kielen toimintaa mielen maailmassa voi verrata perinteisiin työkaluihin, joiden avulla ihminen muokkaa fyysistä todellisuuttaan. Kieli on välineenä kulttuurisidonnainen, ja fyysisen maailman työvälineiden lailla myös se siirtyy sukupolvelta toiselle. Näin kielen välityksellä omaksutaan myös kulttuuriset käsitykset, joita kukin sukupolvi muokkaa itselleen sopiviksi. (Lantolf 2000: 1–2.)



Vygotskilaisen ajattelun pohjalta on usean tutkijan yhteistyön tuloksena syntynyt *toiminnan teoria* (*activity theory*).<sup>1</sup> Nimensä mukaisesti teoriassa painotetaan toimijuutta – ja erityisesti kielenoppijaa itseään aktiivisena toimijana ja osana sosiokulttuurista maailmaa. Kieli nähdään sosiaalisesti rakentuneena, ja oleellista on se, että idealisoitujen abstraktioiden sijaan keskitytään todellisiin ihmisyksilöihin. Toiminnan teorian mukaan ihmismieli toimii ja kehittyy vuorovaikutuksessa kulttuurisesti rakentuneessa ympäristössä. Yksilöä ajavat tiettyä päämäärää kohti erilaiset motiivit tai tarpeet. Toiminta kohdistuu joko konkreettisiin tai aineettomiin objekteihin, ja apuna on kulloisenkin kulttuurisen ympäristön tarjoamia työvälineitä, joihin kuuluvat oleellisesti kielelliset keinot. Toiminta kohdistuu objektiin juuri välittymisen kautta, siis esimerkiksi kielellisessä vuorovaikutuksessa. Toiminnan teoriaan liittyy vaatimus, että kaikki ihmismielen toiminnan analyysi tulee tehdä sen luonnollisessa ympäristössä, siis sosiokulttuurisessa maailmassa. (Lantolf ja Pavlenko 2001: 144–145.)

Toisen kielen oppiminen on toiminnan teorian perspektiivistä paljon enemmän kuin vain tiettyjen muotojen omaksumista. Oleellista on se, kuinka yksilö välittymisen kautta muokkaa suhdettaan omaan itseensä ja muihin. Ennen muuta kielenoppijaa tulee tarkastella ihmisenä, jonka inhimillistä toimintaa ei saa koskaan jättää huomiotta. Toimijana näyttäytyvällä kielenoppijalla on siis jatkuva aktiivinen rooli omassa oppimisprosessissaan. Tämän vuoksi ei tule luoda käsitystä jonkinlaisesta abstraktista ”oppijasta” ja ihanteellisesta oppimisesta, vaan jokaista kielenoppijaa tulee lähestyä tämän henkilökohtaisesta historiasta ja aiemmista (kielenoppimis-) kokemuksista käsin. (Lantolf ja Pavlenko 2001: 145–146.) Koska ympäristön vaikutusta ei voi erottaa oppimisprosessista eikä oppijan identiteettiä voi ajatella tilanteesta toiseen samanlaisena pysyvänä ja muuttumattomana, tulee jokaista vuorovaikutustilannetta niin ikään tarkastella erikseen. Itse hyödynnän toiminnan teorian ydinajatuksia vuorovaikutustilanteiden analyysissä (luku 5) juuri identiteettien moninaisuuden ja vuorovaikutustilanteiden keskinäisen erilaisuuden huomioimisessa.

---

<sup>1</sup> Ks. esim. Lantolf & Pavlenko 2000 ja 2001.

## 2.2. Jälkistrukturalistinen identiteettikäsitys

Toisen kielen omaksumisen tutkimus on kokenut parin viime vuosikymmenen aikana voimakkaan murroksen. Merkittävä ero perinteisen ja uudemman tutkimuksen välillä on erilainen käsitys kielestä ja täten kielenoppimisprosessin luonteesta. Perinteisesti kieli on nähty valmiina konstruktiona ja toisen kielen omaksuminen yksilön, siis kielenoppijan, miensisäisenä prosessina, johon vaikuttavat ennen kaikkea oppijan oma motivaatio ja aktiivisuus. Tuoreempi tutkimus ottaa huomioon niin oppijan identiteetin moninaisuuden ja muutuvuuden kuin kielenoppimisprosessin sosiaalisen luonteen.

Yhtenä tärkeänä murroksen liikkeellepanijoista ja vuoropuhelun ylläpitäjistä on ollut Firthin ja Wagnerin vuonna 1997 julkaisema artikkeli, jossa he vaativat tutkimusta, joka lähtee liikkeelle muun muassa kielenkäytön kontekstisidonnaisten ja vuorovaikutuksellisten ulottuvuuksien tiedostamisesta sekä tutkittavista henkilöistä ja heidän moninaisista identiteeteistään. Block (2007) nimeää Firthin ja Wagnerin artikkelin osaksi 1990-luvun yleistä trendiä, joka pyrki yhdistämään toisen kielen oppimisen ja identiteetin hakemalla käsitteitä sosiologian ja sosiolingvistiikan alalta. Perinteistä, käsitteiltään ja tietoteorialtaan kapeana pidettyä SLA:n kenttää haluttiin laajentaa, mihin pyrittiin omaksumalla jälkistrukturalistinen lähestymistapa identiteettiin. Jälkistrukturalistinen identiteettikäsitys mahdollistaa identiteetin tarkastelun sirpaleisena ja kyseenalaistamiselle alttiina sen sijaan, että se olisi läpi elämän vakaana ja muuttumattomana säilyvä. Erityisesti suurten elämänmuutosten edessä, esimerkiksi maastamuuton yhteydessä, yksilö joutuu tutkimaan ja järjestelemään identiteettiään uudelleen.

Blockin (mas. 864) mukaan jatkuvassa liikkeessä olevaa identiteettiä luonnehtii ambivalenssi, joka syntyy erityisesti tilanteissa, joissa yksilö on pakotettu tekemään isoja, oman elämänsä kulkua koskevia valintoja sekä pohtimaan omaa paikkaansa ympäröivässä sosiaalisessa todellisuudessa – kuten esimerkiksi maastamuuton yhteydessä. Tällöin on mahdollista pohtia, missä määrin identiteetti on yksilön tietoisien toiminnan kohde, refleksiivinen projekti, jonka kulkuun yksilö itse pyrkii vaikuttamaan sosiaalisen ympäristön salimissa puitteissa. Nortonin tutkimuksessa edellä mainittu näkyy esimerkiksi siinä, millaisia tarjottuja identiteettejä maahanmuuttajanaiset mielellään ottavat vastaan ja millaisia he puolestaan nousevat vastustamaan.

Jälkistrukturalismia edustaa myös feministiteoreetikko Weedon (1997), jonka identiteettikäsitteen Norton on omaksunut perustaksi teorialleen yksilön sosiaalisesta identiteetistä. Weedon käyttää identiteetin sijaan termiä subjektiivisuus, jota hän tarkastelee monimuotoisena, dynaamisena ja muutokselle alttiina. Yksilön subjektiivisuus ei pysy tilanteesta toiseen samanlaisena, vaan sitä tuotetaan ja muokataan jatkuvasti sosiaalisissa käytänteissä, joissa vaikuttavat yksilöiden väliset valtasuhteet. Firth ja Wagner (ms. 758) painottavat vastaavasti, ettei kielenoppijaa tule pelkistää ainoastaan ”oppijan” ja ”ei-syntyperäisen puhujan” rooliin vastakohtanaan idealisoitu kohdekielen syntyperäinen puhuja. Oppijan roolin korostuessa lukemattomat muut sosiaaliset identiteetit (puoliso, äiti, oman kielensä äidinkielen puhuja, ammattilainen jne.) jäävät huomiotta. Tätä tähdentää myös Kalliokoski (2001: 105) muistuttaen, että moni juuri oppijuuteen liitetty kielen piirre saattaa yhtä hyvin esiintyä myös äidinkielen puhujan kielenkäytössä.

Norton käyttää identiteetin käsitettä viitatessaan siihen, kuinka henkilö ymmärtää suhteensa maailmaan, miten tämä suhde rakentuu ajassa ja paikassa ja millaisina henkilö käsittää mahdollisuutensa tulevaisuuden suhteen. Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa tulee hänen mukaansa kehittää sellainen identiteetin käsite, joka voidaan ymmärtää suhteessa laajempiin ja usein epätasa-arvoisiin, päivittäisessä vuorovaikutuksessa tuotettaviin rakenteisiin. Norton käsittää kielenoppijan identiteetin kielen perustaksi: kieli toisaalta rakentaa identiteettiä, toisaalta identiteetti vaikuttaa kielen rakentumiseen. Kieli ei siis ole missään määrin yksilön identiteetistä irrallinen, neutraali kommunikaatiomedia, vaan se on ymmärrettävä yhteydessä sosiaaliseen merkitykseensä. (Norton 2000: 5.)

Norton (2000: 8) linjaa Weedonin ajatuksista kolme oman tutkimuksensa kannalta tärkeää piirrettä. Ensinnäkin Weedon tarkastelee yksilön subjektiivisuutta monimuotoisena, ristiriitaisena ja dynaamisena. Yksilöllä ei siis pidä nähdä olevan jonkinlaista pysyvää perusolemusta (esimerkiksi introvertti – ekstrovertti, motivoitunut – epämotivoitunut), jonka mukaan hänen toimintaansa voisi tulkita. Toiseksi Weedonin mukaan subjektiivisuutta tuotetaan lukuisissa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa kussakin sama yksilö positioituu eri tavalla tilanteen valtasuhteista riippuen ja voi myös omalla toiminnallaan vaikuttaa subjektiivisuuteensa esimerkiksi vastustamalla annettua positiota. Kolmanneksi hylätessään ajatuksen yksilön ydinolemuksesta Weedon näkee subjektiivisuuden muutokselle alttiina.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Ks. esim. Weedon 1997: 21.

Nortonin näkemyksiin oppijan identiteetistä ovat yhtyneet muun muassa McKay ja Wong (1996), jotka myös ottivat identiteettiteoriaansa lähtökohdaksi Weedonin ajatukset. Heidän pitkittäistutkimuksensa kohteena oli Kaliforniaan muuttaneita kiinalaistaustaisia varhaisnuoria, joille englanti oli toinen kieli. Myös McKay ja Wong käsittävät identiteetin muuttuvaiseksi ja kiistanalaiseksi. He seuraavat, kuinka nuoret neuvottelevat itselleen erilaisia identiteettejä ja hyödyntävät niitä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa tai vastaavasti nousevat vastustamaan tietynlaista positiointia. Myös heidän tutkimuksessaan vuorovaikutustilanteisiin liittyvät erottamattomasti puhujien väliset valtasuhteet. Eroja eri oppijoiden panostuksessa he selittävät sillä, että panostus kohdekieleen on samalla panostus yksilön sosiaaliseen identiteettiin.

### 2.3 Motivaatiosta panostukseen

Toisen kielen oppimisen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä on perinteisesti ollut motivaatio, jolla on pyritty selittämään paitsi kielenoppimisen taustalla vaikuttavia tekijöitä myös eroja oppimistuloksissa. Gardnerin mukaan motivaatio on suoraan yhteydessä oppijan saavutuksiin ja siksi huomionarvoinen tekijä. Gardnerin ja Lambertin (1972) jako instrumentaaliseen ja integroivaan motivaatioon saavutti vakaan aseman SLA-tutkimuksessa. Instrumentaalisen motivaation taustalla on kielen hallinnan tuoma käytännön hyöty ja edut. Kielen osaaminen on siis väline, jonka kautta voidaan tavoitella esimerkiksi taloudellista hyötyä tai parempaa sosioekonomista asemaa. Integroivaan motivaatioon puolestaan liittyy voimakas kiinnostus kohdekielen puhujia ja heidän kulttuuriaan kohtaan sekä samaistumisen halu. Toisen kielen oppimisessa on korostettu erityisesti integroivan motivaation tärkeyttä. Gardner on jopa väittänyt, ettei instrumentaalinen motivaatio yksin riitä hyvien toisen kielen oppimistulosten saavuttamiseen, vaan onnistuneeseen kielenoppimisprosessiin liittyy aina myös kiinnostus kohdekieliseen kulttuuriin. Instrumentaalinen ja integroiva motivaatio voivat myös vaikuttaa samaan oppijaan samanaikaisesti. (Ellis 1994: 508–514.)

Osassa uudempaa SLA-tutkimusta motivaation käsite on kuitenkin todettu riittämättömäksi. Norton (2000: 10–11) kyseenalaistaa perinteisen jaon instrumentaaliseen ja integroivaan motivaatioon, sillä se korostaa hänen mukaansa liikaa oppijan omaa vastuuta jättä-

en syrjään juuri kielenoppijan sosiaalisen identiteetin ja yksilöiden väliset valtasuhteet. Norton on kehittänyt *panostuksen* (*investment*) käsitteen<sup>3</sup> nimenomaan korvaamaan oppijan motivaatiosta puhumisen, sillä hän uskoo tutkijoiden sen kautta pääsevän lähemmäs kielenoppijan kokemusta. Käsitteen taustalla on ajatus siitä, että panostaessaan kielenoppimiseen yksilö aina samalla panostaa ajassa ja paikassa muuttuvaan identiteettiinsä.

Norton luonnehtii panostuksen käsitettä sosiologi Bourdieun (Bourdieu & Passeron 1977) vuorovaikutuksen rakennetta kuvaavien metaforien avulla, joista olennaisin on kulttuurisen pääoman käsite. Kulttuurinen pääoma tarkoittaa yksilön tietoa ja ajattelutapoja, jotka sosiaalisten käytänteiden kautta erottelevat eri ihmisryhmiä. Sosiaaliset käytänteet suosivat tiettyjä kulttuurisen pääoman muotoja, ja näin toisen kielen opiskeluun panostava oppija tiedostaa saavansa siten haltuunsa laajemman valikoiman symbolisia ja materiaalisia resursseja, mikä puolestaan kasvattaa hänen kulttuurista pääomaansa. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi halua päästä tietyn työyhteisön legitimiiksi jäseneksi tai saada arvostusta oman alan ammatillisissa piireissä.

Kulttuurisen pääoman tavoittelu kielenopiskelun taustalla saattaa johdattaa ajatukset instrumentaaliseen motivaatioon, mutta Norton varoittaa rinnastamasta panostuksen käsitettä siihen. Instrumentaalisen motivaation käsite nimittäin hänen mukaansa kuvaa oppijan yhtenäisenä, muuttumattomana ja historiattomana olentona, kun taas panostuksen käsitteen avulla voi tuoda esiin tämän henkilökohtaista sosiaalista historiaa sekä identiteetin ja halujen moninaisuutta ja ristiriitaisuuttakin. Norton uskoo, että panostuksen käsite auttaa ymmärtämään oppijan suhdetta kohdekieleen sekä selittää hänen usein ambivalenttia haluaan oppia ja harjoitella sitä.

Kuten Nortonin tutkimuksesta myös omasta aineistostani löytyy runsaasti esimerkkejä, joita voisi analysoida perinteisten motivaation ulottuvuuksien avulla. Useimmat informanteistani esimerkiksi kertovat suomen opiskelunsa syyksi toiveen kiinnostavasta työpaikasta. Tutkimukseni pohjalla on kuitenkin nimenomaan ajatus kielenoppimisen sosiaalisesta luonteesta ja oppijan identiteettien moninaisuudesta, ja Nortonin tavoin uskon työkalukseni valitsemani panostuksen käsitteen avaavan syvällisemmin oppijan kokemusta. Sen avulla voi erityisen hyvin syventyä kielenoppijan ambivalenttien halujen ja vastarinnan analysointiin. Uskon myös, ettei motivaatio tai sen puute riittää selittämään esimerkiksi

---

<sup>3</sup> Ensimmäinen maininta ks. Norton Peirce (1995).

sitä, miksi tietty oppija joissakin tilanteissa käyttää kohdekieltä vaivatta ja toisinaan taas vetäytyy vuorovaikutustilanteista.

## 2.4 Kuvitellut yhteisöt ja toisen kielen oppiminen

Benedict Anderson (2007, alunp. 1983) kehitti kuviteltujen yhteisöjen (*imagined communities*) käsitteen alun perin nationalismin analysoinnin työkaluksi. Hänen väitteensä on, että nationalistisessa ajattelussa yhtenäisiksi nähdyt kansakunnat ovat todellisuudessa ns. kuviteltuja yhteisöjä. Kuvitelluksi yhteisöksi kansakunnan tekee sen laajuus: jäseniä on niin paljon, ettei heidän kaikkien ole koskaan mahdollisuutta tuntea toisiaan tai tavata kasvokkain. Olennaista on, että yksilö kuuluu kuviteltuun yhteisöön ainoastaan, mikäli itse mieltää itsensä sen jäseneksi. Kuviteltuun yhteisöön ei siis voi liittää ketään esimerkiksi syntyperän tai etnisyyden perusteella. On myös syytä mainita, ettei termin ”kuviteltu” valinta millään muotoa vihjaa siihen, että kuviteltu yhteisö olisi ”keksitty” tai vähemmän todellinen kuin yksilöiden arkielämän yhteisöt. Jollekulle se saattaa jopa näyttäytyä reaali maailman yhteisöjä todellisempana.

Kuviteltujen yhteisöjen käsite on osoittautunut käyttökelpoiseksi myös toisen kielen oppimisen tutkimuksessa. Se auttaa selittämään toisen kielen oppijan toimintaa avaten muun muassa toisen kielen opiskelun ja kielenoppimiseen panostamisen taustalla olevia syitä ja sitä, mitä oppijat uskovat kielenoppimisella saavuttavansa. Toisaalta käsite auttaa tutkijoita ymmärtämään oppijoiden toisinaan ristiriitaista suhdetta toisen kielen oppimiseen ja analysoimaan oppijoiden osallistumattomuutta ja vastarintaa. Toisen kielen oppijan kuviteltu yhteisö voi hyvinkin olla kansakunta – esimerkiksi koko kohdekielinen kieliyhteisö. Toisen kielen oppimisen tutkijat ovat kuitenkin soveltaneet kuviteltujen yhteisöjen käsitettä viittaamaan myös muihin yhteisöihin, vaikkapa kohdekielisten ammattilaisten työyhteisöön, johon pääsyä toisen kielen oppija tavoittelee. Toisen kielen oppijan panostusta ja suhdetta kohdekieleen on helpompi ymmärtää, kun tietää, millaisiin kuviteltuihin yhteisöihin oppija samaistuu tai tuntee kuuluvansa.

Kanno ja Norton (2003) painottavat Andersonin tavoin, ettei kuviteltuja yhteisöjä tule nähdä vähemmän todellisina kuin kielenoppijan arkielämän yhteisöjä; päinvastoin niil-

lä voi olla jopa suurempi vaikutus yksilön toimintaan ja panostukseen. Kannon (2000) tutkimuksessa Australiassa ja Kanadassa asuneelle nuorelle japanilaistaustaiselle Ruille japanilainen yhteiskunta oli pitkälti mielikuvien varaan rakentunut kuviteltu yhteisö, joka osoitautui todellisuudessa hyvin erilaiseksi kuin todellinen Japani. Vaikka idealisoitu kuva Japanista särkyikin myöhemmin, oli se aikanaan kuitenkin tarjonnut Ruille yhteisön, johon samaistua, ja innostanut häntä säilyttämään japanin kielen taitonsa. Nortonin (2000) tutkimuksen Katarina taas oli tehnyt Puolassa pitkän työuran opettajana ja halusi uudessa kotimaassaan Kanadassakin samaistua kuviteltuun akateemisten ammattilaisten yhteisöön. Katarina ei ollut löytänyt Kanadasta työtä opettajana, mutta halusi silti säilyttää ammatillisen identiteettinsä. Hän ei halunnut tulla luokitelluksi ainoastaan maahanmuuttajaksi, mikä johdatti siihen, että hän keskeytti englannin kurssin ja siirtyi tietotekniikkakurssille, jonka suorittamiseen Katarinan englanninopettaja ei ollut uskonut tämän kielitaidon riittävän. Norton huomauttaa, että vaikka englannin kurssin keskeyttämistä voisi pitää harkitsemattomana valintana, on Katarinan toiminta ymmärrettävä panostuksena hänen kuviteltuun ammattilaisten yhteisöönsä.

Kuviteltujen yhteisöjen käsite auttaa tutkijaa paremmin ymmärtämään toisen kielen oppijan toimintaa. Sen kautta voi muun muassa valaista sitä, miten jokin vielä tapahtumaton jo määrittää oppijan toimintaa nykyhetkessä. Käsite on todettu käyttökelpoiseksi erityisesti oppijan osallistumattomuuden ja vastarinnan analyysissä. Tähän palaan perusteellemmin alaluvussa 4.1.

### **3 Tutkimusaineisto**

#### **3.1 Kielenoppijan kertomus – miksi ja miten tutkia?**

Tutkimusaineistonani on haastattelumenetelmällä kerättyjä kielenoppijoiden kertomuksia. Kertomuksia niistä tekee ensinnäkin se, että ne yleensä kuvaavat tapahtumaketjuja – joko menneisyydessä koettuja tai vasta mahdollisesti tulevaisuuteen kuuluvia, ja toiseksi

se, että välittävät kertojan kokemusta (Hyvärinen ja Löyttyniemi 2005: 190). Kertomusten täydestä totuudenmukaisuudesta tai täsmällisyydestä minulla ei ole takeita, ja analysoin niitä nimenomaan kertojien subjektiivisina kokemuksina. Selvää on myös, että oma tutkijanpersoonani on vaikuttanut kertomusten muotoon niiden kerrontahetkellä sekä tulkintaan analyysivaiheessa.

Luvussa 3.1. käsittelen kielenoppijan kertomuksia tutkimusaineistona ja haastattelua aineistonkeruun menetelmänä. Lopuksi esittelen omat tutkittavani ja kerron aineistonkeruun vaiheista.

### 3.1.1 Kielenoppijan kertomukset tutkimusaineistona

Sosiokulttuurista suuntausta edustavassa ja jälkistrukturalistiseen identiteettikäsitteeseen pohjaavassa toisen kielen omaksumisen tutkimuksessa on tutkijoiden kiinnostus narratiivista kohtaan ollut suurta. Kielenoppijoiden kertomusten on uskottu avaavan kielenoppimista nimenomaan sosiaalisena prosessina ja samalla selittävän identiteetin osuutta siinä. Pavlenko (2008: 311) huomauttaa narratiivin olevan yksi suosituimmista aineistonkeruun menetelmistä kaksikielisyyden tutkimuksessa. Narratiivilla Pavlenko viittaa kaikkeen sellaiseen diskurssiin, jossa tapahtumia – kuvitteellisia tai tosiasiallisia – jaetaan lukijoiden tai kuulijoiden kanssa.<sup>4</sup> Kaksikielisyyden tutkimuksessa Pavlenko mainitsee yleisesti käytetyn kahdentyyppistä narratiivista: fiktiivistä ja henkilökohtaista. Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto edustaa vahvemmin jälkimmäistä, sillä haastateltavani kertovat siinä pääosin kokemuksistaan. Toisaalta he puhuvat paljon myös tulevaisuudensuunnitelmistaan ja haaveistaan, minkä voisi tulkita eräänlaiseksi fiktiiviseksi narratiiviksi.

Kielenoppijan narratiivin asema kielentutkimuksen kentällä ei ole kuitenkaan mutkaton. Suosiosta huolimatta sen legitimiyyttä aineistonkeruun menetelmänä on epäilty. Pavlenkon mukaan tämä johtuu siitä, että narratiivin käyttö on jäänyt ilman kunnollista teoretisointia ja syvempää ymmärrystä (ms. 311). Lantolf ja Pavlenko (2000: 156–157) näkevät

---

<sup>4</sup> Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005: 190) painottavat, että kerronnallisuuteen kuuluu tapahtumien lisäksi kertojan kokemuksen välittyminen.



yhdeksi kielenoppijan kertomuksen marginalisoitumisen syyksi tieteellisen tutkimuksen kentällä vallitsevan vahvan uskon, jonka mukaan subjektiiviset kertomukset ovat epäuskottavampia kuin kolmannen osapuolen välittämät. Heidän mukaansa on virhe, että humanistisissa tieteissä ja esimerkiksi psykologiassa on pyritty luonnontieteiden kaltaiseen objektiivisuuteen. Lantolf ja Pavlenko uskovat subjektiivisten kertomusten tarjoavan huomattavasti rikkaamman tiedonlähteen aikuisiän kielenoppimisesta kuin objektiivinen havainnointi. He näkevät kielenoppijan ennen kaikkea ihmisenä, jolla on tavoitteita, tunteita ja historia ja joka toiminnallaan osallistuu kohdekielisen kulttuurin elettyyn todellisuuteen. Toisen kielen oppiminen ei ole pelkästään uusien rakenteiden ja sanojen mekaanista omaksumista, vaan ennen kaikkea osallistumista ja kamppailua osallisuudesta, siis kielen käyttöä<sup>5</sup>. Painopiste on yksilön identiteetissä, joka osana toisen kielen oppimisen prosessia käy läpi jatkuvaa muutosta ja uudelleenrakentumista. Coffey ja Street (2008) jatkavat samalla linjalla puhuessaan toisen kielen oppimisesta identiteettiprojektina. Heidänkin mukaansa juuri oppijoiden kertomusten kautta tutkijan on mahdollista päästä käsiksi siihen, miten identiteetti ja kielenoppiminen ovat yhteydessä toisiinsa.

Kinginger (2004: 220) huomauttaa, että kielenoppijoiden kertomuksia on pidetty puolueellisina ja epäluotettavina, koska niiden pohjalta ei voi muodostaa kuvaa ”yleisoppijasta”, jota voisi käyttää mallina esimerkiksi uusien opetusmenetelmien kehittäessä. Juuri tässä Kinginger kuitenkin näkee oppijan narratiivin rikkauden: yleistämisen sijaan se tuo näkyviin myös sellaisia kokemuksia ja identiteettejä, jotka oppijan standardisointi häivyttäisi. Standardisointia vastaan Kinginger esittää feministisen näkemyksen yksilön identiteettien moninaisuudesta, mihin liittyy myös tietoinen pyrkimys olla näkemättä esimerkiksi maahanmuuttajanaisia homogeenisenä ryhmänä. Feminististä näkemystä edustaa myös Menard-Warwick (2004), jonka aineistona on kahden taustaltaan latinalaisamerikkalaisen Yhdysvaltoihin muuttaneen naisen suullisesti kerrotut elämäntarinat. Hän pyrkii osoittamaan sukupuolen (gender) ja sukupuolittavien käytäntöjen yhteyden toisen kielen (englanti) oppimiseen. Hän korostaa yhteisöjen ja sosiaalisen kontekstin merkitystä kielenoppimisprosessissa ja päätyy siksi analysoimaan nimenomaan yksittäisten ihmisten tarinoita. Hän muistuttaa myös, että suullisten kertomusten kautta pääsevät kuuluviin sellaisetkin tarinat, joita ei todennäköisesti tulla koskaan kirjoittamaan muistelmiksi. (Menard-Warwick 2004:

---

<sup>5</sup> Näkemys vastaa myös toiminnan teorian ydinajatuksia (ks. 2.1).

295–297.) Sillä, ovatko kertomukset aina täysin totuudenmukaisia, ei hänen mukaansa ole merkitystä. Olennaista on tiedostaa, että ne kuvaavat kertojalle todellista subjektiivista kokemusta ja toisaalta myös muokkautuvat kertomistilanteen ja kuulijan mukaan (mas. 298).

Pavlenko (2007: 168) muistuttaa, että subjektiivisia kertomuksia analysoitaessa tulisi ottaa huomioon tarinankerronnan tulkinnallisuus. Narratiivia analysoiva tutkija tulkitsee itse asiassa sen kerrontaa, ei niinkään kerronnan kohteena olevaa tapahtumaa. Siksi Pavlenkon mielestä olisikin tärkeä nähdä kertomuksen rakenteiden takaa kertojan kokemus, jonka esiin tuomiseksi hän tarinaansa kertoo. Lisäksi tutkijan tulee ottaa huomioon sekä kertomishetken olosuhteiden että haastattelutilanteen vaikutus tarinan muodolle (Pavlenko 2008: 322). Palaan tähän seuraavassa, haastattelua käsittelevässä alaluvussa.

On vielä syytä huomauttaa, että tutkimusaineistona käytettäviä kielenoppijoiden narratiiveja kerätään hyvin erilaisilla tavoilla. Pavlenko ja Lantolf (2000) analysoivat julkaistuja kielenoppimiskertomuksia. Coffeyn ja Streetin (2008) aineisto koostuu sekä suullisista haastatteluista että tutkittavien kirjallisista kuvauksista. Kinginger (2004) ja Norton (2000) käyttävät kumpikin sekä haastattelua että oppijoiden kirjoittamia päiväkirjoja. Menard-Warwickin (2004) analyysi perustuu ainoastaan nauhoitettuihin haastatteluihin. Koska käsillä olevassa tutkimuksessa juuri haastattelu on ollut pääasiallinen tiedonkeruun menetelmä, omistan seuraavan alaluvun sille.

### 3.1.2 Haastattelu kertomusten keruun menetelmänä

Käsillä olevan tutkimuksen haastattelut ovat puolistrukturoituja teemahaastatteluja<sup>6</sup>. Kunkin haastateltavan kanssa käyn siis läpi samoja teemoja ja aihepiirejä, mutta kysymysten muotoiluun ja keskinäiseen järjestykseen vaikuttaa haastateltava. Myöhemmillä haastattelukerroilla olen palannut aiempien haastatteluiden teemoihin ja yksityiskohtiin. Haastatteluni olen tehnyt suomeksi ja englanniksi, ja ne on nauhoitettu ja litteroitu. Keskityn niissä sisällönanalyysiin, en niinkään muotoon. Haastattelujen tukena olen käyttänyt informantieni päiväkirjoja, joissa he kuvaavat suomen oppimistaan ja puhumistaan. Tavoitteenani on

---

<sup>6</sup> Ks. esim. Ruusuvuori ja Tiittula, 2005: 11.

ollut kerätä faktojen lisäksi kertomuksia, joiden kautta on mahdollista hahmotella kuvaa tutkittavieni suomen oppimisen prosessista ja nimenomaan heidän subjektiivisesta kokemuksestaan.

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005: 191–193) toteavat laadullisen haastattelun sisältävän aina kertomuksia. Tutkija antaa tilaa juuri niille ja pyrkii esittämään kysymyksiä, jotka ruokkivat kerronnallisuutta. He esittävät Kohler Riessmanin (2002) kolme perusmallia, joilla subjektiivisia kertomuksia on tutkimuksessa lähestytty. Ensimmäisen mallin mukaan työskentelevä tutkija kokoaa useiden haastattelujen pohjalta tutkittavansa koko elämäkerran. Toisen mallin mukaisessa tutkimuksessa hyödynnetään lyhyitä, tiettyä tapahtumaa tai kokemusta kuvaavia kertomuksia, jotka noudattavat suullisen kertomuksen rakennetta. Kolmas lähestymistapa kattaa vuorovaikutuksellisen haastattelun kuluessa syntyneet kuvaukset elämästä. Omasta lähestymistavastani löytyy piirteitä kaikista kolmesta mallista: haastattelujeni pohjalta pyrin väljästi hahmottelemaan tutkittavieni elämäntarinaa, ja toisaalta kokoon keskustelujemme pohjalta yksityiskohtaisia kuvauksia tietyiltä elämän osa-alueilta. Aineistoni sisältää myös lyhyitä, yksittäistä tapahtumaa tai kokemusta kuvaavia kertomuksia.

Heller (2008: 255–257) pitää haastattelua tärkeänä menetelmänä juuri tutkittavien elämänkulun ja sosiaalisen aseman tai heidän tekojensa taustalla olevien ideologioiden ja uskomusten jäljittämiseksi, mutta varoittaa samalla tutkijaa suhtautumasta haastattelun kautta saatuun informaatioon ehdottomana faktana. Pavlenkon (ks. 3.1.1) tavoin hän muistuttaa, että henkilökohtainen kertomus tulee nähdä kertojansa tulkintana kyseessä olevasta tapahtumasta, ja sen muotoon vaikuttaa niin kertomishetki kuin yleisökin. Heller toteaaakin saadun aineiston olevan varsin erilaista, mikäli tutkijalla on mahdollisuus yhdistää haastatteluun myös etnografista havainnointia. Mikäli analysoitavana on ainoastaan haastattelumateriaalia, tulee tutkijan ottaa sen rajoitukset analyysissään huomioon. Haastattelujen avulla kerätyt kertomukset ovat vahvasti tilanne- ja henkilösidonnaisia: ne kertoo tietylle henkilölle tietty henkilö tietyssä tilanteessa ja tietyllä tavalla.

Henkilökohtaisia tarinoita keräävän tutkijan on mahdotonta häivyttää omaa persoonaansa tutkimusprosessista, eikä se Hellerin (ms. 257) mukaan ole toivottavaakaan. Tutkija on haastattelutilanteessa vahvasti läsnä esittämiensä kysymystensä kautta, ja vaikuttaa reagoineillaan haastattelun kulkuun. Kerätystä aineistosta esiin nostetut seikat ovat

niin ikään tutkijan huomionarvoisena pitämiä ja valitsemia. Tämän vuoksi tutkijan persoonan näkyminen on jopa suotavaa. Pavlenko (2008: 322–323) muistuttaa, kuinka tärkeää on huomioida haastattelutilanteessa ja koko tutkimusprosessissa vallitsevat valtasuhteet. Toisen kielen oppijoita tutkittaessa lähtöasetelma saattaa olla epätasainen, jos esimerkiksi tutkija edustaa kohdekielistä valtakulttuuria ja tutkittavat ovat maahanmuuttajia tai pakolaisia. Tällainen asetelma todennäköisesti vaikuttaa siihen, mitä ja millä tavoin tutkittavat haastatteluissa kertovat.

Itsekin tiedostan, että persoonallani on epäilemättä ollut merkitystä haastattelutilanteiden kulkuun. Se, millaisia kysymyksiä olen milloinkin esittänyt ja miten olen haastateltavien vastauksiin reagoinut, on ohjannut tutkimuksen suuntaa. Oma vaikutuksensa on varmasti ollut myös haastateltavien osin puutteellisella kielitaidolla sekä pyrkimyksellä tietynlaiseen korrektiuteen, mikä on haastattelutilanteessa muokannut heidän sanottavaansa.

### 3.2 Informantit ja tutkimuksen kulku

Tutkimukseni on vahvasti aineistolähtöinen: ensikosketuksen informantteihini sain marraskuussa 2007 ns. *Luetaan yhdessä* -ryhmässä<sup>7</sup>. Ryhmä oli tuolloin osa Suomen YK:n naistenrahasto UNIFEM:in (United Nations Development Fund for Women) ja Zonta-järjestön *Luetaan yhdessä* -kampanjaa, jonka tarkoituksena on edistää maahanmuuttajanaisten ja -tyttöjen luku- ja kielitaitoa sekä tukea suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumista. Ryhmä toimii vapaaehtoisvoimin ja on avoin kaikille maahanmuuttajanaيسille. Ryhmässä tutustuin kolmeen haastateltavaani, ja tutkimukseni painopiste siirtyikin melko pian ryhmän toiminnasta näiden yksittäisten naisten kokemuksiin.<sup>8</sup> Kahteen muuhun informanttiin tutustuin myöhemmin eri kautta.

Koska työni lähti liikkeelle nimenomaan haastateltavistani, kerron ensiksi heistä. Sen jälkeen kuvaan tutkimukseni kulkua. Informanttieni yksityisyyden suojaamiseksi olen muuttanut heidän nimensä ja joitakin heidän elämänsä liittyviä yksityiskohtia.

---

<sup>7</sup> Ks. Liite 1.

<sup>8</sup> Ryhmän toimintaa kanssani keväällä 2008 seurannut Vilhelmiina Koho (2010) puolestaan keskittyy pro gradu -tutkielmassaan vuorovaikutustilanteisiin *Luetaan yhdessä* -ryhmässä.

### 3.2.1 Informantit

**Nadia** on ensimmäisen haastattelun aikaan 28-vuotias. Äidinkielenään hän puhuu arabiaa ja on käynyt koulua ranskaksi. Lisäksi hän puhuu hiukan suomea sekä kohtalaisesti englantia. Hän on opiskellut ammatillisessa korkeakoulussa. Nadia on molempien haastatteluiden aikaan erittäin innostunut oppimaan suomea. Suomeen tulonsa syyksi hän kertoo halukkuuden opiskeluun ja työntekoon täällä. Haastattelujakson aikana hän osallistuu työvoimapolitiittiselle suomen kurssille. Haastattelut on tehty englanniksi 14.4.2008 ja 17.10.2008.

**Olga** on ensimmäisen haastattelun aikaan 32-vuotias. Hänen äidinkielensä on venäjä. Hän on opiskellut yliopistossa ranskaa ja englantia. Olgalla on kaksi lasta. Suomessa Olga on ollut lasten kanssa kotona muutaman vuoden ja opiskellut suomea itsenäisesti, ja sittemmin osallistuu työvoimakoulutukseen. Nadian tavoin Olga on erittäin innokas oppimaan suomea ja hänen suomen taidossaan tapahtuu haastattelujakson aikana huomattava kehitys. Suomeen tulonsa syyksi hän kertoo halun asua ja työskennellä Suomessa. Haastattelut on tehty suomeksi 5.5.2008, 15.10.2008, 20.1.2009 ja 12.10.2009.

**Tomoko** on ensimmäisen haastattelun aikaan 36-vuotias. Hänen äidinkielensä on japani. Hän on opiskellut kiinan kieltä yliopistossa Japanissa ja Kiinassa. Hän on myös viettänyt vuoden Italiassa italiaa opiskellen. Lisäksi hän puhuu englantia ja hiukan suomea. Hän on naimisissa suomalaisen kanssa ja aikoo asua tulevaisuudessakin Suomessa. Hän on halukas oppimaan suomea lähinnä käytännön syistä, mutta ei suunnittele hakevansa välttämättä töitä Suomesta. Hän osallistuu Nadian ja Olgan tavoin työvoimakoulutukseen. Myös Tomokon suomen kielen taidossa tapahtuu huomattava edistys haastattelujen välillä. Haastattelut on tehty 28.4.2008, 17.10.2008 ja 20.1.2009, kaksi ensimmäistä englanniksi ja kolmas suomeksi.

**Irina** on ensimmäisen haastattelun aikaan 52-vuotias. Äidinkielenään hän puhuu venäjää ja latviaa ja osaa lisäksi englantia. Irina on työskennellyt 30 vuotta venäjän kielen opettajana useammassa eri oppilaitoksessa. Myös hän osallistuu haastattelujen aikaan suomen kielen kurssille. Irinan teoreettinen tietämys suomen kielestä on hyvä, mutta hän kaipaa käytännön harjoitusta. Irina on erittäin innokas oppimaan suomea ja opiskelee ahkerasti, koska uskoo suomen taidon edesauttavan työnsaantimahdollisuuksiaan. Haastattelut on tehty suomeksi 16.6.2009, 4.8.2009 ja 7.10.2009.

**Lejla** on ensimmäisen haastattelun aikaan 33-vuotias. Äidinkielenään hän puhuu bosniaa, mutta on käynyt koulunsa makedonian kielellä. Puolisonsa kanssa Lejla puhuu englantia ja arabiaa. Hän on opiskellut ammatin ja ollut työssä kymmenisen vuotta. Perheessä on kolme lasta, joiden kanssa Lejla on ollut muutaman vuoden kotona. Muiden naisten tavoin Lejlakin osallistuu suomen kurssille. Perheen ystäväpiirin kautta suomen puhumisen mahdollisuuksia tarjoutuu hyvin, ja Lejla on tottunut ja rohkea suomen käyttäjä. Hänenkin tavoitteenaan on päästä pian työelämään. Haastattelut on tehty suomeksi 1.7.2009, 23.7.2009 ja 25.10.2009.

Informanttini ovat valikoituneet melko sattumanvaraisesti, mutta toisaalta heidän väliltään löytyy melko paljon yhtäläisyyksiä. Olennainen naisten valikoitumiseen liittyvä seikka on se, että halusin tehdä haastattelut naisten kanssa kahden kesken ilman tulkkeja. Ennakkovaatimuksena oli siis yhteinen kieli haastateltavan kanssa. Käytännössä se oli suomi tai englanti. Naisia yhdistää myös se, että kaikilla on vähintään toisen asteen koulutusta vastaava koulutus, kolmella viidestä yliopistotutkinto. Lisäksi jokainen osaa äidinkieltä lisäksi kahta tai useampaa muuta kieltä.

### 3.2.2 Haastattelututkimuksen kulku

Tutustuin informantteihini helmikuun 2008 ja kesäkuun 2009 välisenä aikana. Ensimmäiset haastattelut tein naisten kanssa, jotka odottaessaan päätöstä työvoimakoulutukseen pääsemisestä osallistuivat maahanmuuttajanaishille tarkoitettuun Luetaan yhdessä -ryhmään. Suomalaisesta työelämästä heillä ei vielä ollut kokemusta. Haastattelin kaikkia kahden kesken yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Haastattelut tein huhti–toukokuussa ja lokakuussa 2008 sekä kahden kanssa vielä tammikuussa 2009. Alkuperäisenä aikomukseni oli ollut aloittaa näiden haastattelujen jälkeen päiväkirjatutkimus, jossa keräisin yksityiskohtaisempaa tietoa tilanteista, joissa naiset arkielämässään käyttävät suomea. Tutkittavieni muuttuvat elämäntilanteet johtivat kuitenkin siihen, että kadotin heihin yksitellen yhteyden alkuvuonna 2009.

Tässä vaiheessa keräämäni haastattelumateriaali käsitti naisten identiteettiin liittyviä seikkoja: heidän Suomeen muuttonsa ja suomen opiskelunsa syitä, tulevaisuudensuunni-

telmiaan ja henkilökohtaista kielenoppijuushistoriaansa, johon kuuluivat naisten ajatukset äidinkielen merkityksestä sekä käsitykset itsestään kielenoppijoina. Olimme keskustelleet myös naisten arjesta Suomessa niin suomen oppijoina kuin usean muun kielen puhujina, mutta pintaa syvemmälle emme olleet tällä alueella vielä päässeet. Minua kiinnostivat kuitenkin erityisesti toisen kielen oppijoiden kokemukset suomen kielen puhumisesta arkielämässä sekä ne konkreettiset mahdollisuudet, joita heille puhumisen harjoitteluun tarjoutuu. Niinpä päädyin etsimään lisää informantteja.

Kahteen jälkimmäiseen informanttiini tutustuin keväällä 2009, jolloin he osallistuiivat kumpikin tahollaan suomen kielen kurssille. Haastattelin kumpaakin kahden kesken, ensimmäisen kerran kesä–heinäkuussa 2009, jolloin annoin heille heti tehtäväksi pienimuotoisen päiväkirjan kirjoittamisen yhden viikon ajalta. Päiväkirjatutkimuksen toivoin syventävän näkemystäni naisten arkipäivän kokemuksista ja täydentävän haastatteluissa saamaani tietoa. Norton (1998: 57) perustelee päiväkirjatutkimuksen käyttökelpoisuutta sillä, että se auttaa muodostamaan käsitystä sosiaalisen identiteetin ja toisen kielen oppimisen välisestä suhteesta. Tutkittaviensa kirjoittamien päiväkirjojen kautta Norton analysoi näiden päivittäisiä kokemuksia kohdekielen puhujien kanssa. Päiväkirja saattaa avata muun muassa sitä, onko toisen kielen puhuja nähty tietyssä tilanteessa tasaveroisena puhekuppanina vai onko hänet kenties vaiennettu. Omassa tutkimuksessani päiväkirjat eivät saaneet yhtä suurta roolia, mutta toimivat erinomaisena tukena haastattelutilanteissa. Kävimme ne aina läpi yhdessä haastateltavan kanssa, jolloin hänellä oli mahdollisuus kommentoida kirjoittamaansa, tehdä lisäyksiä ja antaa tarkempia esimerkkejä. Päiväkirja johdatti toisinaan keskustelun aiheeseen, joka ei muutoin olisi tullut kummallekaan haastattelutilanteessa mieleen.

Toisen kerran tapasin naiset noin kuukautta myöhemmin, jolloin syvensimme ensimmäisiä keskustelujamme ja kävimme läpi päiväkirjoja. Myös heidän kanssaan keskustelimme aluksi laajasti heidän Suomeen muuttonsa ja suomen kielen oppimisensa syistä, mutta ensimmäisistä haastatteluista lähtien halusin syventyä nimenomaan naisten senhetkiseen arkeen Suomessa suomen kielen puhujina. Kolmannen ja viimeisen kerran haastattelin naisia lokakuussa 2009. Tällöin kumpikin teki työharjoitteluaan, ja keskustelumme käsittelivät lähinnä suomen kielen käyttöä arkielämässä.

Haastattelujakson loppuvaiheessa tapahtui vielä odottamaton käänne. Elokuussa 2009 sain uudelleen yhteyden erääseen kolmesta ensimmäisen vaiheen informantistani. Hän osoittautui halukkaaksi jatkamaan tutkimuksessani, joten haastattelin häntä vielä neljännen kerran lokakuussa 2009. Hän oli jo aiemmin osoittanut halukkuutta päiväkirjatutkimukseen osallistumiseen, joten pyysin häneltäkin yhden viikon päiväkirjan, jonka hän toi mukanaan haastattelutilanteeseen.

Lopullinen haastatteluaineistoni koostuu 14 haastattelusta, joiden kesto vaihtelee 20 minuutista puoleentoista tuntiin.

#### **4 Kielenoppijan identiteetti ja panostus kielenoppimiseen**

Bonny Norton painottaa, että panostaessaan kielenoppimiseen henkilö panostaa samalla ajassa ja paikassa muuttuvaan identiteettiinsä (2000: 11). Panostusta kielenoppimiseen ei siis voi kuvailla muutamalla lyhyellä ja yleisellä määritteellä, vaan kunkin oppijan tilannetta tulee tarkastella useasta eri näkökulmasta ja vailla tarvetta luokitella oppijaa tiettyyn pysyvään kielenoppijakategoriaan. Identiteetin ja panostuksen käsitteet kietoutuvat toisiinsa myös käsillä olevassa tutkimuksessa. Tässä ensimmäisessä analyysiluvussa keskityn kielenoppijan identiteettiin ja sen rooliin siinä, miten kielenoppija oppimiseen panostaa. Lähestyn identiteettiä kolmesta näkökulmasta, jotka tuntuivat haastatteluaineistoni pohjalta luontevilta. Nämä ovat tutkittavieni Suomeen muuton syyt ja tulevaisuudensuunnitelmat, aiempi kielenoppijuushistoria ja monikielisyys sekä sukupuoli ja ikä.

##### **4.1 Suomeen muuton syyt ja tulevaisuudensuunnitelmat**

Tarkastelen seuraavaksi tutkittavieni identiteettiä ja panostusta kielenoppimiseen suhteessa heidän Suomeen muuttonsa syihin ja tulevaisuudensuunnitelmiin. Selvitän kuviteltujen yhteisöjen (ks. 2.4) käsitteen avulla sitä, mitä kukin heistä uskoo suomen oppimisella saa-



vuttavansa eli mitkä seikat vaikuttavat heidän panostukseensa. Ennen analyysiani palaan vielä hetkeksi siihen, miten kuviteltujen yhteisöjen käsitettä on hyödynnetty aiemmassa toisen kielen omaksumisen tutkimuksessa.

#### 4.1.1 Kuvitellut yhteisöt ja panostus

Kingingerin (2004) tutkimuksen yhdysvaltalaisella ranskaa opiskelleella Alicella oli ennen Ranskaan muuttoaan osin stereotyyppinen kuva kohdemaastaan. Alicen Ranska oli paitsi kulttuuriltaan rikas myös kaunis ja vehreä ja ihmiset siellä ystävällisiä, vastaanottavaisia ja avuliaita. Ennen Ranskaan lähtöään Alice uskoi tutustuvansa paikallisiin, ja oppivansa heidän opastuksellaan mielikuvissaan välkkyvää ranskalaista elämäntapaa. Opiskelujakson alettua arkinen totuus paljastui: asuinympäristö oli harmaata ja teollista kaupunkimiljöötä ja ihmiset töykeitä ja vaikeasti lähestyttäviä. Alicen romantisoidut kuvat Ranskasta olivat alkujaan kuitenkin kannustaneet häntä panostamaan kielenopiskeluun jo kotimaassa. Vaikka idealisoitu käsitys myöhemmin hävisi, kuten Kannon (Kanno & Norton 2003) tutkimuksen japanilaistaustaisella Ruilla, kuvitellun yhteisön merkitys Alicen panostuksessa ranskan oppimiseen on huomattava.

Kuviteltu ranskankielinen yhteisö toimii kehyksenä myös, kun Alicen panostusta kielenoppimiseen tarkastellaan panostuksena hänen sosiaaliseen identiteettiinsä. Alice oli taustaltaan työväenluokkainen ja elänyt melko rikkonaista elämää. Ranskan kieli näyttäytyi hänelle väylänä kuvitellun kulttuuripiirin jäseneksi ja asuminen ylipäänsä vieraassa maassa mahdollisuutena irrottautua kotimaassa saadusta työväenluokan leimasta. Alice halusi kuulua nimenomaan ranskankieliseen kuviteltuun yhteisöön, mikä oli osasyynä siihen, että hän karttoi muiden vaihto-opiskelijoiden seuraa. Alice saattoi valita mieluummin ranskankielisen keskustelun salakuuntelun kuin liikkua englantia keskenään puhuvien opiskelutoverien kanssa.

Kuviteltujen yhteisöjen käsite on toimiva apuväline analysoitaessa paitsi panostusta kielenoppimiseen myös osallistumattomuutta ja vastarintaa. Norton (2001) syventyy sen avulla kahden tutkittavansa, Katarinan ja Felician, kertomuksiin. Osallistumattomuuden käsitteen hän on lainannut Wengeriltä (1998: 164), joka uskoo yksilön identiteetin rakentu-

van yhtä lailla sekä sen kautta, mitä yksilö on ja millaisiin arjen käytäntöihin hän osallistuu, että sen kautta, mitä yksilö ei ole ja mihin hän ei osallistu. Wenger näkee mielikuvituksen yhtenä merkittävänä keinona, jonka kautta yksilö tarkastelee suhdettaan sosiaalisiin käytäntöihin, joihin hänellä ei ole välttämättä automaattisesti pääsyä. Norton näkee Katarinan ja Felician panostuksen taustalla vaikuttavat yhteisöt nimenomaan mielikuvituksen avulla tuotettuina – siis kuviteltuina yhteisöinä. Kuvitellun yhteisön rinnalle syntyy myös kuviteltu identiteetti, ja nämä yhdessä muodostavat kontekstin, jonka yhteydessä yksilön panostusta tulee tarkastella.

Katarina loukkaantui opettajalleen, joka ei uskonut tämän pärjäävän tietotekniikkakurssilla, ja jätti siksi englannin kurssin kesken. Katarina oli erittäin halukas oppimaan englantia, mutta hän vastusti ensisijaista positioitumista toista kieltä heikosti taitavaksi maahanmuuttajaksi ja uskoi tietotekniikkakurssin parantavan hänen mahdollisuuksiaan saada legitimizeettia ammattitaidolleen. Hänen kuviteltu yhteisönsä oli kanadalainen koulutettujen ammattilaisten yhteisö. Felicia jätti oman englannin kurssinsa kesken loukkaannuttuaan niin ikään opettajalleen, joka ei tunnustanut hänen perulaisidentiteettiään Felician toivomalla tavalla. Felicia ei Katarinan tavoin halunnut maahanmuuttajaleimaa, vaan koki itsensä pikemminkin Kanadassa sattumalta asuvaksi ulkomaalaiseksi. Perulainen identiteetti ja perulaisen yläluokan kuviteltu yhteisö olivat Felicialle tärkeitä.

Kuviteltujen yhteisöjen ja arkitodellisuuden välinen ristiriita johti Katarinan ja Felician kohdalla osallistumattomuuteen siten, että kumpikin keskeytti englannin kurssinsa äkillisesti. Norton uskoo, että osallistumattomuutta tulee heidän kohdallaan tarkastella nimenomaan heidän kuviteltujen yhteisöjensä kautta. Omasta aineistostani löytyy hyvin samankaltainen esimerkki, jossa ristiriita kielenoppijan kuviteltujen yhteisöjen ja suomen kielen kurssilla tarjotun identiteettiposition välillä johtaa kurssin keskeyttämiseen ja suomen puhumisesta luopumiseen.

Sosiaaliseen identiteettiin liittyvät tavoitteet ovat siis suoraan yhteydessä oppijan oppimisprosessiinsa laittamaan panostukseen tai yhtä lailla tämän vastarintaan. SLA-tutkimuksessa kuviteltujen yhteisöjen käsite on perusteltu, sillä se auttaa syvällisemmin ymmärtämään kielenoppijaa: oppijan tämänhetkinen toiminta saattaa selittyä jollain vielä tapahtumattomalla, joka toistaiseksi elää ainoastaan oppijan omissa kuvitelmissa. Siirrynyt oman aineistoni pariin ja analysoimaan sitä, miten kuvitellut yhteisöt näkyvät tutkitta-

vieni panostuksessa suomen oppimiseen. Teen tämän paneutumalla naisten Suomeen muuton syihin ja tulevaisuudensuunnitelmiin.

#### 4.1.2 Nadia, Olga, Irina ja Lejla – tavoitteena työelämä

Neljä informanteistani – Nadia, Olga, Irina ja Lejla ilmaisi eksplisiittisesti nimenomaan *halunsa* oppia suomea ja tavoitteensa päästä työelämään. Tomokon suhtautuminen suomen opiskeluun oli selkeästi ambivalentti eikä hänen tavoitteenaan ollut tehdä työtä Suomessa. Tämän vuoksi käsittelen neljää ensin mainittua naista eri alaluvussa kuin Tomokoa.

##### 4.1.2.1 Nadia

Nadian Suomeen muuttoon olivat vaikuttaneet useat eri syyt, joista yksi oli halu opiskella ja tehdä työtä Suomessa. Kotimaassaan hänen oli omien sanojensa mukaan vaikea saada koulutustaan vastaavaa työtä ilman hyviä suhteita. Etenkin naisena hän koki kodin ulkopuoliset työskentelymahdollisuutensa rajoitetuiksi. Lisäksi Nadian sisarukset olivat asuneet Suomessa jo pidemmän aikaa.

Parempien työ- ja opiskelumahdollisuuksien lisäksi Nadian maastamuuttopäätökseen oli vaikuttanut myös se, että Nadian sukulaiset koettivat pakottaa häntä avioliittoon serkun kanssa. Nadia oli kieltäytynyt avioliitosta, mikä oli huonontanut suhteita perheenjäseniin. Suomessa Nadia koki henkilökohtaisen vapauden tunnetta. Odotettu vapaus päättää itse omista asioistaan oli Nadialle yksi tärkeistä Suomeen muuton syistä.

1)

N: Yeah- **here the women is- free. And when you want to make you make.** But in my country no. They say no. This is haram this is not good this is you are women you are not men this is for men this is not for woman. But not all in my country. Sometimes some family. Because my family little bit not (?) they say no this is not good this good this not good.

(14.4.2008)

Nadia asui haastattelujen aikaan sisarensa ja tämän perheen kanssa ja haaveili voivansa pian muuttaa omaan asuntoon. Hän tapasi usein myös veljeään ja tämän perhettä. Nadia ilmaisi hyvin eksplisiittisesti halunsa oppia suomea. Tärkeimpänä syynä oli hänen toiveensa jatkaa opiskelua Suomessa ja saada työtä, mikä ilman suomen taitoa olisi vaikeaa.

2)

E: And do you think it's really important to learn Finnish?

N: Yes it's important. Because when here Finnish is Finnish because when I speak English maybe another another people he doesn't know what I say and- the Finnish is obligation and that must I learn Finnish.

E: Mm- do you think it's difficult to get work in Finland if you don't know Finnish?

N: Yes it's difficult yes. Because you don't know what is- maybe friend speak with you Finnish and say "what what?" Not good yeah. But when you know the Finnish it's good it's normally. You can practise and you can speak and you can continue in your work yes-

(14.4.2008)

Nadia mainitsi myös suunnitelmistaan opiskella uusi ammatti tai täydentää aiempaa tutkintoaan. Hän oli kuullut hyvän kielitaidon antavan valinnanvapautta työmarkkinoilla.

3)

E: So just tell me about your plans for the future.

N: My future my future (naurahtaa)- my future. When I finish this course I- I want to study ammatti. Because when you study ammatti here you can you can you can work- is good it's not when- because last time when I checked the work I found only sivu- only sivu- and-

E: Siivooja.

N: Siivooja. And **me I don't like to make work siivooja. I don't like I don't.**

E: Yes I understand.

N: Because I am I study in university and-

E: Yes I understand. (naurahtaa)

N: I can't. And when I say I can't she- **they say if you want to work very good you can study language.** And me I want to study very very very well language and puhu- puhu very- puhu suomea hyvin. And maybe- and ammatti I don't know what I can choose because I have so much. I have kamppaaja I have ee nurse- the nurse I have-

(17.10.2008)

Nadialle oli tärkeää päästä tekemään työtä, joka vastaisi hänen koulutustaan tai olisi muulla tavoin kiinnostavaa. Toistaiseksi avoimien työpaikkojen joukosta oli löytynyt vain siivoustyötä, jota Nadia ei halunnut tehdä. Halu löytää nimenomaan toivotunlaista työtä kannusti häntä suomen oppimiseen.

Nadian kielenoppimishalun taustalla oli kuitenkin myös perhesyitä, sillä suomen osaaminen mahdollistaisi kommunikaation veljen suomalaisen vaimon ja näiden arabiaa taitamattomien lasten kanssa. Halu tutustua myös muihin suomalaisiin oli suuri. Haastattelujakson aikaan Nadia oli ollut Suomessa vasta alle vuoden, ja hänen kokemuksensa vaikuttivat pääosin positiivisilta. Nadian puheessa uusi kotimaa tuntui hyvältä paikalta elää ja suomalaiset näyttäytyivät ystävällisinä ja vieraanvaraisina. Niinpä Nadia, joka olisi voinut pärjätä ainakin auttavasti myös englannilla, mainitsi useaan otteeseen nimenomaan halunsa puhua suomea, uuden kotimaansa kieltä ja esitti sitä kautta toiveensa osallistua suomenkieliseen yhteiskuntaan.

4)

N: Now now now now **I want to speak Finnish**. Because I live here in Finland- it's better. When I live in how I say in London or- the situation change- but **here I want to speak only Finnish**.

(17.10.2008)

#### 4.1.2.2 Olga

Olga kertoi Suomeen muuttonsa syyksi Nadian tavoin halunsa asua ja tehdä työtä Suomessa. Kielen oppimista ja työnsaantia hän piti välttämättömänä edellytyksenä uudessa kotimaassa elämiselle. Haastattelujakson aikana Olga saikin venäläisen yliopistotutkintonsa rinnastettua. Olga vaikutti hyvin innokkaalta oppimaan suomea mahdollisimman nopeasti, jotta voisi saada koulutustaan vastaavaa työtä. Nadian tavoin hän uskoi, että ilman hyvää suomen kielen taitoa työnsaanti olisi hyvin vaikeaa, jopa mahdotonta.

5)

E: Joo- tota ee oliko sulle heti selvää kun sä tulit Suomeen että sä haluat oppia suomea? Ajattelitko kun tulit Suomeen että haluat oppia suomea?

O: (nauraa) Mm- minä ymmärrän että-

E: Kun tu-

O: **Minun tarvits- täytyy.**

E: Joo- täytyy.

O: Opiskella suoma- suomea.

E: Mm.

O: Al- se on vaikea kieli ja minun oli vaikea opiskella. Minun ON vaikea nyt opiskella mutta **minä ymmärrän että minun tarvitsee.**

E: Sinun tarvitsee.

O: Joo.

E: Miksi?

O: **Koska minä haluan työskennellä Suomessa.** Minä en voi työskennellä ve-

E: Jos ei osaa.

O: Joo.

(5.5.2008)

Olga lapset kävivät suomenkielistä koulua ja päiväkotia, ja lasten asioiden hoitaminen vaati äidiltä suomen taitoa. Erinomaista englantia puhuva Olga uskoikin, että paitsi työelämän myös muun arjessa selviytymisen kannalta suomen taito oli lähes välttämätön – englannilla ei pärjäisi joka paikassa. Hän kertoi esimerkkitarinan nuoresta suomea taitamattomasta miehestä, joka erään kerran ei ollut löytänyt terveysasemalta yhtäkään englannintaitoista työntekijää.

Neljä ensimmäistä Suomen vuottaan Olga oli ollut kotona lasten kanssa ja opiskellut kieltä itsenäisesti. Hän oli myös käynyt suomen kurssilla jo kotimaassa. Olga puhui kielitaidon tärkeydestä arkielämän monilla ulottuvuuksilla – ennen kaikkea työelämässä – mutta lisäksi korosti Nadian lailla nimenomaan haluaan oppia suomea.

6)

E: Joo. Koska Suomessahan asuu myös ihmisiä jotka ei koskaan opi suomea- jotka puhuu englantia vaan joka päivä ja- ulkomaalaisia jotka ei opi suomea.

O: Joo- mä tiedän mutta **minä haluan opiskella suomea.**

(5.5.2008)

Olga painotti suomen oppimisen tärkeyttä nimenomaan suhteessaan yhteiskunnan julkiseen puoleen. Hänen perheensä oli täysin venäjänkielinen, kuten myös koko ystäväpiiri. Suomea

hän tarvitsi hoitaessaan asioitaan perheen ja ystäväpiirin ulkopuolisessa maailmassa. Ensimmäisen haastattelun aikaan Olga odotti pääsyään työvoimakoulutukseen ja sen alettua vaikutti hyvin tyytyväiseltä opiskeluun sen rankkuudesta huolimatta.

#### 4.1.2.3 Irina

Irina oli muuttanut Suomeen miehensä työn vuoksi. Pariskunnan muuttopäätökseen olivat vaikuttaneet kotimaan taloudellisesti epävakaat olot sekä huonot työehdot. Irina uskoi pariskunnan vielä jonain päivänä muuttavan takaisin kotimaahan, mutta tällä hetkellä se ei ollut heidän suunnitelmissaan. Suomen taidon hankkiminen oli Irinalle välttämätöntä, sillä Irinan mies ei puhunut suomea eikä englantia. Näin ollen Irina oli alusta asti ottanut vastuun perheen asioiden hoitamisesta Suomessa. Hän puhui hyvää englantia ja oli aluksi hoitanut asiat englanniksi, mutta Olgan tavoin todennut englannin riittämättömäksi kommunikatiovälineeksi suomalaisten kanssa.

Irian tavoitteena oli oppia mahdollisimman nopeasti suomea ja löytää työtä. Kiirettä työnhaussa lisäsi se, että Irinan mies oli juuri joutunut lomautetuksi eikä töiden jatkumisesta ollut tietoa. Irinalle työn löytyminen oli tärkeää myös, koska hän oli tottunut tekemään kovasti työtä ja turhautui toimeettomana.

7)

I: Ee joo joo ee ja minä luulen että jos minä tiedän suomen kieli tai opiskelen hyvin ja minä voin saada työtä joo.

E: Joo.

I: Joo ja se on paljon tärkeä minulle koska tietysti minä haluan tehdä työtä **minä en halua istua kotona koska koko elämä minä olen töissä ja minä töin paljon.**

(16.6.2009)

Irina oli toiminut kotimaassaan 30 vuotta venäjän kielen opettajana, mutta Suomessa hän oli valmis tekemään muunkinlaista työtä. Hänellekin oli selvää, että ilman kielitaitoa ei toivotunlaista työtä löytyisi. Nadian tavoin Irina otti siivoustyön esimerkiksi työstä, jota ei mielellään tekisi ja jota välttääkseen halusi oppia suomea. Toisaalta Irina kuitenkin kertoi

olevansa valmis hyvin monenlaiseen työhön, kunhan hänen ei vain tarvitsisi ”istua kotona”. 30-vuotinen opetuskokemus oli myös luonut hänelle vahvan ammatillisen identiteetin. Suomessa vuosikymmenien työn saavutukset olivat kuitenkin yhtäkkiä menettäneet merkityksensä: ilman kielitaitoa ja työtä Irina tunsikin olevansa arvoton, nolla.

8)

I: Joo joo minä luulen että se on- ja joskus minulla on huono olo koska tietysti minä kotimaassa minä olen opettaja ee minä ee- anteeksi mutta **minä voisin sanoa että minä o- olen hyvä opettaja** joo-

E: Mm voit sanoa.

I: Ja- joo (naurahtaa) koska minun opiskelijat voittivat mm minä- com- ei-

E: Kilpailu.

I: Joo joo ja paljon opiskelijat joo ja opiskelijat opiskelivat hyvin joo- ja **mutta nyt minä luulen että minä olen nolla.** (naurahtaa)

(16.6.2009)

Työnsaannin lisäksi Irina uskoi kielitaidosta olevan apua elämän muillakin osa-alueilla.

9)

E: Joo tai miksi miksi haluat oppia suomea?

I: Aa koska minä en voi saada työtä ilman suomen kieltä ja koska **minä ymmärrän että jos minä haluan asua Suomessa minun täytyy ee tietää suomen kieli** koska minä en voi puhua ih- ihminen ihmisten-

E: Ihmisten.

I: -ihmisten kanssa esimerkiksi ja aa se on huono asia koska esimerkiksi ee henkilö haluaa puhua minun kanssa mutta minä en ymmärrä mitä se- mitä he puhuvat-

16.6.2009

Olgan tavoin Irina tarvitsi suomen kielen taitoa ennen kaikkea perhepiirin ulkopuolella. Mieheensä kanssa hän puhui kotona latviaa ja suomenkielisiä ystäviä heillä ei ollut. Irina toivoi kuitenkin kovasti tutustuvansa ajan myötä myös suomalaisiin. Hän oli naisista ainoa, joka selkeästi ilmaisi halunsa muuttaa vielä takaisin vanhaan kotimaahansa.



#### 4.1.2.4 Lejla

Myös Lejla oli muuttanut Suomeen parempien työmahdollisuuksien vuoksi. Kotimaassa ei hänen sanojensa mukaan ollut työtä, ja lisäksi useat lähisukulaiset olivat jo muuttaneet pois. Suomeen Lejla päätyi osin samasta syystä kuin Nadia, sillä hänen sisarensa oli asunut maassa pitkään.

Ensimmäiset kuusi Suomen vuottaan Lejla oli viettänyt kotona lasten kanssa täysin vailla suomen kielen taitoa. Alussa hänestä oli tuntunut siltä, että veisi vuosikausia oppia kieli. Suomen kurssin hän oli aloittanut kolmannen lapsen ollessa yksivuotias. Hänen miehensä oli kuitenkin asunut Suomessa jo kauemmin ja pystyi hoitamaan perheen asioita sekä auttamaan Lejlää tämän asioiden hoidossa. Lejla puhui englantia, minkä ansiosta hän oli pärjännyt Suomessa itsenäisestikin. Hän tiedosti kuitenkin sen, ettei englannilla pärjää Suomessa kaikkialla. Lejla suunnitteli oman yrityksen perustamista ja piti hyvää kielitaitoa lähtökohtana työelämään siirtymiselle.

10)

E: Mm mut sinä osaat englantia kuitenkin.

L: Minä osaan englantia mutta se on viis kuus vuotta minä puhun aina englantia joo nyt on riittä.

E: Joo joo.

L: Se on suomen kieli ensimmäinen että **jos menet työhön se on parempi puhuu suomea**. Se ei ole vaikea en tiedä jos sinä menet siivotaan tai en tiedä se on ei ole vaikea sinä puhut englantikieli mutta jos sinä haluat opiskella ammattikoulu sama kun minä jos koska minä haluan aa mikä se on oma bisnesi-

E: Joo yritys.

L: Kukkakau- joo yritys oma kukkakauppa **se on tärkeä minä puhun suomea ei oo- ole englantia koska monia suomalaisia eivät tiedä englantikieli**. Esimerkiksi vanhoja ihmisiä eivät tiedä s- englantikieli.

E: Mm mm.

L: Vain suomea. Tai mikä on ee toinen ammatti jos on kokki tai en tiedä se on suomea on tärkeä kieli-

(1.7.2009)

Nadian, Olgan ja Irinan tavoin Lejla piti suomen kielen oppimista välttämättömänä edellytyksenä työnteolle ja yleensäkin elämiselle Suomessa. Myös hän mainitsi siivoustyön ei-

toivottuna alana ja uskoi kielitaidon avulla pääsevänsä itseään kiinnostaviin töihin. Lejlakin siis tarvitsi suomen kielen taitoa ennen kaikkea suomalaiseen työelämään päästäkseen sekä asioiden hoitoon yhteiskunnassa. Haastattelujakson aikana Lejlan mies oli töissä vain satunnaisesti, joten Lejlan työssäkäynti olisi välttämätöntä myös perheen toimeentulon kannalta.

Lejla uskoi perheensä asuvan jatkossakin Suomessa, ja Olgan tavoin Lejlää kannusti suomen oppimiseen myös halu olla selvillä lastensa asioista. Perheen pääasiallinen kotikieli oli arabia, mutta lapset olivat suomenkielisessä päivähoidossa, ja Lejla tiedosti voimakkaasti, että he kasvaisivat suomenkielisiksi. Perheellä oli myös lukuisia ystäviä ja tuttavuuksia, joiden kanssa yhteinen kieli oli suomi. Lejla olikin tutkittavistani ainoa, joka käytti suomen kieltä laajasti ystäväpiirissään. Maan kielen taitaminen tuntui olevan hänelle suorastaan itsestäänselvyys, minkä hän ilmaisisikin hyvin samalla lailla kuin Nadia (ks. 4.1.2.1) vertaamalla suomen puhumista englannin puhumiseen.

11)

L: Me asumme Suomessa me emme asu Englantissa- (naurahtaa)

(1.7.2009)

#### 4.1.3 Tomoko – ristiriitainen kielenoppijuus ja vastustus

Tomokon Suomeen muuton syy oli avioliitto suomalaisen miehen kanssa. Hänen suhtautumisensa suomen opiskeluun oli muihin tutkittaviini verrattuna ristiriitainen. Siinä missä Nadia, Olga, Irina ja Lejla ilmaisivat selkeästi tarpeensa ja halunsa oppia suomea, Tomoko tuntui opiskelevan kieltä ikään kuin olosuhteiden pakosta. Hänellä ei ollut välttämättä tarvetta eikä suurta haluakaan mennä koskaan töihin Suomessa; hän kertoi tekevänsä sen vain, mikäli perheen taloudellinen tilanne siihen pakottaisi. Omien sanojensa mukaan hänelle oli japanilaisena luontevaa ajatella, että naimissa oleva nainen ei käynyt työssä. Hän osallistui suomen kurssille, mutta kertoi, ettei itse asiassa ollut kovin innokas oppimaan suomea.

12)

E: Yeah ok. So what is your reason to learn Finnish why do you- why do you think it's important?

T: Oh (naurahtaa) ok I think it's better I speak honestly- **I don't really want to study Finnish-**

E: Really?

T: Yeah yeah yeah **because if I once go out of Finland Finnish language will not help me to find a job and- but I decide to spend my life here so I think I should study.** And actually this is my fifth language so it's- and I'm not so young so it's quite hard for me to study.

(28.4.2008)

Sille, ettei halunnut käyttää aikaa suomen opiskeluun, Tomoko esitti ensimmäiseksi syyksi suomen kielen hyödyttömyyden muualla maailmassa. Toisaalta hän kertoi aikovansa asua Suomessa loppuelämänsä. Tomoko puhui hyvää englantia ja sai lisäksi kodin ulkopuolisten käytännön asioiden hoidossa oletettavasti apua mieheltään, joten hänellä ei ollut akuuttia tarvetta oppia suomea suomalaisessa yhteiskunnassa pärjätäkseen. Tässä suhteessa hänen tilanteensa erosi melko lailla muista tutkittavistani.

Tomoko oli niillä näkymin päättänyt jäädä Suomeen asumaan ja koki suomen oppimisen hyödylliseksi lähinnä perhesyistä. Miehen vanhemmat eivät englantia juuri osanneet.

13)

E: Yes. And how about parents or other relatives of your husband? You speak Finnish with them?

T: Yeah I said to- they can- ee I think they can understand what I say in English but they cannot answer in English and I decided to talk to them in Finnish. **One of the reason why I decide to study Finnish I want to talk with my parents- his- my husband's parents so-**

E: Yes- and now it's ok.

T: Yeah yeah it is getting better.

(17.10.2008)

Mahdollisuus kommunikoida miehensä perheen kanssa oli yksi Tomokoa suomen opiskeluun kannustavista tekijöistä. Miehensä kanssa hän puhui englantia, ja vaikka he sittemmin olivatkin ainakin osittain vaihtaneet suomeen, ei Tomoko missään vaiheessa maininnut haluavansa erityisesti päästä eroon englannin käytöstä. Miehensä ystäviä hän kertoi tapavansa vain harvoin, ja silloin kommunikaatio sujui parhaiten juuri englanniksi.

Tomokon haluttomuutta suomen opiskelua kohtaan lisäsi se, etteivät työvoimapolitiittisen suomen kurssin opiskelutavat sopineet hänelle. Hän ei myöskään kokenut kurssin

tavoitteita omikseen. Työvoimakoulutus valmentaa maahanmuuttajia nimenomaan työelämään ja arkeen Suomessa, minkä vuoksi kursseilla painotetaan puhumista ja arkielämän taitoja kieliopin sijaan. Toisin kuin neljä muuta tutkittavaani, jotka halusivat oppia suomea mahdollisimman nopeasti päästäkseen työhön, Tomoko olisi halunnut osallistua vähemmän intensiiviselle kurssille, jossa kielioppiin olisi saanut paneutua rauhassa. Hän oli hakeutunut työvoimakoulutukseen vain, koska ei ollut löytänyt toista yhtä paljon opetustunteja tarjoavaa kurssia. Työnhakuun Tomokolla ei ollut kiirettä, mutta sen sijaan häntä olisi kiinnostanut opiskella kieltä huolellisemmin. Tomoko piti kurssin etenemistä stressaavana eikä kokenut edistyvänsä toivomallaan tavalla.

14)

T: Yeah before I started to study in Työvoimatoimisto school or before I came here I didn't know there isn't any foreign language school for foreigners or like Finnish language school or university for foreigners you know. Then the only choice I could find is a some kind of a school concerning Työvoimatoimisto because otherwise they don't provide many hours you know or long time school.

E: Mm it's true. But now you are satisfied with- with this school you are going to.

T: Eh not really because it's called the concentrated course and **I wanted to study slower and I like to study more detailed about grammar but Työvoimatoimisto school it's like they want to make some- like labour force us sooner than they can so it's more important to speak you know-**

(17.10.2008)

Tomoko koki, että kurssin tärkeimpänä tavoitteena oli saada maahanmuuttajista mahdollisimman nopeasti työvoimaa Suomeen, mikä ei ollut aivan paikkansapitämätön huomio – olihan kyseessä työvoimakoulutus. Huomionarvoista kuitenkin on, että vastahakoisuudestaan huolimatta Tomoko panosti kielenopiskeluun ja edistyi haastattelujakson aikana huomattavasti. Hän osallistui kurssille päivittäin siitä huolimatta, että liikenneyhteydet hänen kotoaan kurssipaikalle olivat huonot ja matkaan kului paljon aikaa. Kolmas haastattelu tehtiinkin kokonaan suomeksi ja tuolloin Tomoko kertoi myös alkaneensa puhua miehensä kanssa melko paljon suomea.

Tomokon tyytymättömyys suomen kurssiin johti kuitenkin lopulta koulutuksen keskeyttämiseen. Vastaanottamassani sähköpostissa Tomoko ilmoitti päätöksestään siirtyä käyttämään jälleen ainoastaan englantia. Hän kertoi kurssin olleen liian stressaava. Lisäksi

hän ei ollut tuntenut oloaan mukavaksi kurssin opettajan puhuessa opiskelijoista maahanmuuttajina tai vähemmistöön kuuluvina. Hän kertoi haluavansa olla yksinkertaisesti vain ulkomaalainen tai japanilainen mieluummin kuin suomalaisen yhteiskuntaan integroitava maahanmuuttaja. Tunteakseen olonsa paremmaksi hän oli palannut käyttämään englantia. Näillä sanoilla hän pyysi anteeksi vetäytymistään tutkimuksestani.

#### 4.1.4 Tulevaisuudensuunnitelmat ja panostus

Yllä olen keskittynyt tutkittavieni Suomeen muuton syihin suhteessa heidän tulevaisuudensuunnitelmiinsa ja tätä kautta analysoinut heidän panostustaan toisen kielen oppimiseen. Naisten vastauksista on luettavissa, millaisen elämän he kuvittelevat ja toivovat suomen taidon heille mahdollistavan. Tarkastelen nyt syvemmin sitä, millaisia kuviteltuja yhteisöjä tutkittavieni panostuksen takaa löytyy ja missä määrin panostus kielenoppimiseen on samalla panostus omaan identiteettiin. Käsittelen Nadiaa, Olga, Irinaa ja Lejlää ensin yhdessä ja sen jälkeen paneudun Tomokon vastustuksen syihin.

Nadian, Olgan, Irinan ja Lejlan puheessa päällimmäisenä erottuu halu tehdä työtä Suomessa. Naisilla oli kullakin luonnollisesti käsityksensä siitä, millaista työn tulisi olla, ja he uskoivat hyvän suomen taidon edesauttavan kiinnostavan työn löytymistä. Heidän kuvitellut yhteisönsä olivat suomenkielisiä työyhteisöjä, joiden osaksi he toivoivat kielen opittuaan itsekkin tulevansa. Kaikilla oli ammatillinen koulutus ja monipuolista kokemusta työnteosta, ja etenkin Irinalla oli kotimaassa takanaan paljon työvuosia. Kukaan naisista ei kuitenkaan olettanut automaattisesti saavansa jatkaa Suomessa saman alan töissä, ja he olivat melko avoimia monenlaisille työtehtäville. Kaikki neljä pitivät myös uuden ammatin opiskelua vartenotettavana mahdollisuutena. Esimerkiksi Nadia oli opiskellut vanhassa kotimaassaan kaksikin eri ammattia, mutta uskoi suomalaisen koulutuksen tuovan lisää valinnanvapautta. Olgalle tutkinnon rinnastaminen ja vielä uuden ammatin opiskeleminen näyttäytyivät porttina kiinnostaviin työtehtäviin.

Kuvitellut työyhteisöt kuulsivat neljän naisen puheesta jatkuvasti heidän kertoessaan tulevaisuudensuunnitelmistaan ja tavoitteistaan suomen oppimisen saralla. Työntekeä oli Nadialle, Olgalle, Irinalle ja Lejlalle perusta hyvälle elämälle Suomessa. Toivotunlaisiin

työyhteisöihin pääsemisessä oli ehdottomassa avainasemassa suomen kielen hyvä hallinta, minkä naiset mainitsivat jokaisessa haastattelussa. Ei-toivottuihin töihin kuului esimerkiksi siivoustyö, minkä Nadia, Lejla ja Irina antoivat esimerkiksi kielitaidottomille maahanmuuttajille tarjolla olevista tehtävistä. Seuraava katkelma on Lejlan haastattelusta.

15)

L: --mutta meillä on tämä venäläinen nainen hän on siivooja- hän tekee kaikki asiat-

E: Joo sinä sanoit että hän ei puhu hyvin- hän ei puhu suomea joo hän siivoaa.

L: **Hän ei puhu suomea siksi hän on vain siivooja.**

(24.10.2009)

Lejlalle siivoaminen edusti työtä, jonka tekemiseen ei tarvita erityistä koulutusta eikä myöskään suomen taitoa. Lejlan kuvitelmissa ”vain” siivoustyötä tekevät näyttäytyivät kielitaidottomien maahanmuuttajien joukkona, johon hän itse ei halunnut kuulua. Lejla panosti suomen oppimiseen päästäkseen sisään suomenkieliseen yhteisöön ja toivomaansa työhön, omaa yritystä perustamaan. Työharjoittelun kautta Lejlalle tarjoutui mahdollisuus tehdä asiakaspalvelutyötä maahanmuuttajien parissa, ja tähän mahdollisuuteen hän tarttui mielellään. Työpaikalla Lejla piti omien sanojensa mukaan huolta siitä, että sai työtehtäviä, joissa saattoi hyödyntää suomen taitoaan. Lejlalle kielitaito toi siis ennen kaikkea valinnanvapautta.

Pitkän työuran tehnyt Irina kaipasi mielekkyyden tunnetta olemassaololleen ja uskoi suomen kielen taidon avaavan hänelle mahdollisuuksia osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan työnteon kautta. Irina oli valmis hyvin monenlaisiin työtehtäviin, hänelle olisi sopinut niin lastenhoitajan kuin myyjänkin työ. Suomen kielen taitoa Irina uskoi tarvitsevänsä muussakin arjessaan, mutta erityisesti hän näki sen tärkeänä työllistymisen kannalta. Irinan panostusta suomen opiskeluun on mielekästä tarkastella hänen pitkän työuransa valossa. 30 vuotta opettajan työtä tehneenä hän koki työttömyyden ja toimeettomuuden kestävämmäksi. Vahva ammatillinen identiteetti ja tunne osallisuudesta yhteiskuntaan olivat haihtuneet, ja Irina tunsikin olevansa ”pelkkä nolla”. Irina panosti suomen opiskeluun toivoen kielitaidon palauttavan osan hänen yhteiskunnallisen tarpeellisuuden tunteestaan. Irinan työnhakua kiirehti se, että hänen miehensä oli lomautettu työstään ja pariskunnan taloudellinen pärjääminen saattaisi pian olla kiinni Irinan tuloista.

Irinan tilanne oli samankaltainen kuin Nortonin tutkimuksen tšekkiläisen Martinan (Norton 2000: 94–98). Martinan mies ei puhunut lainkaan englantia ja eli jatkuvassa työtömyyden pelossa. Heti opittuaan jonkin verran englantia Martina alkoi hoitaa omien asioidensa lisäksi myös koko perheen asioita. Erona Irinan tilanteeseen oli se, että perheessä oli kolme teini-ikäistä lasta, jotka alussa perheen ainoina englannintaitoisina joutuivat ottamaan vastuuta heille kuulumattomista asioista, kuten äitinsä työnhausta. Tämä vaikutti olennaisesti Martinan kielenopiskeluun panostukseen: hän halusi siirtää mahdollisimman pian vastuun pois lapsiltaan. Martina oli vanhassa kotimaassaan koulutettu ammattilainen, mutta Kanadassa hän oli valmis tekemään monenlaista työtä taatakseen perheen toimeentulon. Välttämättömän toimeentulon lisäksi Martina korosti Irinan tavoin työn tuomaa mielekkyyden tunnetta. Hän oli valmis tekemään koulutustaan vastaamatonta työtä, kunhan ei vain joutuisi olemaan toimeettomana. Työntekoon tottuneelle Irinallekin kotiin jääminen tuntui ahdistavalta vaihtoehdolta.

16)

I: Ee joo joo ee ja minä luulen että jos minä tiedän suomen kieli tai opiskelen hyvin ja minä voin saada työtä joo.

E: Joo.

I: Joo ja se on paljon tärkeä minulle koska **tietysti minä haluan tehdä työtä minä en halua istua kotona koska koko elämä minä olen töissä ja minä töin paljon.**

(16.6.2009)

Toinen Nortonin informantti, puolalaissyntyinen korkeasti koulutettu opettaja Katarina, oli työssä kodinhoitajana, mutta ajatteli sen olevan ainoastaan väliaikaista. Irina taas piti henkilökohtaisen avustajan työtä ihanteellisena vaihtoehtona. Irina ei etsinyt niinkään ammatillista tunnustusta kuin mielekästä työtä, jossa pääsisi vuorovaikutukseen suomenkielisten kanssa. Katarina puolestaan halusi nimenomaan koulutustaan vastaavaa työtä, sillä koulutettujen ihmisten ammattitaitoiseen yhteisöön kuuluminen oli hänelle hyvin tärkeää. Samankaltaiset tavoitteet oli Olgalla, joka ei maininnutkaan muuta mahdollista työtä kuin omaan alaansa liittyvää. Hän halusi työskennellä joko kielenopettajana tai kansainvälisen kaupan alalla. Yliopistotutkimuksen rinnastaminen oli Olgalle tärkeää. Hänen kohdallaan kie-

lenoppimiseen panostus näyttäytyy Katarinan tavoin panostuksena myös ammatilliseen identiteettiin.

Panostus suomen oppimiseen liittyy kunkin neljän naisen kohdalla myös tavoitteeseen kuulua laajempaan suomenkieliseen yhteisöön. Kuviteltu yhteisö voi käsittää myös kokonaisen kansakunnan, jonka jäsenten oletetaan jakavat tietyt asiat, vaikka suurin osa heistä onkin toisilleen vieraita (ks. 2.4). Nadialle, Olgalle, Irinalle ja Lejlalle suomalaiseen yhteisöön kuuluminen oli tavoiteltavaa useasta syystä. Näitä olivat jo edellä käsitellyn työn löytämisen lisäksi muun muassa sosiaalisten kontaktien saaminen, lasten tulevaisuuden turvaaminen ja suomalaisen yhteiskunnan arvojen mukaan eläminen.

Olgan ja Lejlan halua kuulua suomalaiseen yhteiskuntaan voikin tarkastella myös heidän äitiytensä kannalta. Kummallakin oli pieniä lapsia, jotka he aikoivat kasvattaa Suomessa. Lapset olivat suomenkielisessä päivähoitossa ja koulussa ja olivat siis kasvamassa suomenkieliseksi, vaikkei kotikielenä suomi ollutkaan. Olgan lapset myös harrastivat suomenkielisissä vapaa-ajanyhteisöissä, joissa suomen taito oli Olgallekin välttämätön. Lejlalla oli suomenkielisiä kontakteja jonkin verran, muut puolestaan uskoivat voivansa parhaiten löytää niitä juuri kiinnostavan työn kautta.

Nadialle suomalainen yhteiskunta näyttäytyi ennen kaikkea paikkana, jossa naisilla oli vapaus tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä. Hänen panostuksensa suomen kieleen tuleekin ymmärtää suhteessa hänen identiteettiinsä itsenäistä elämää tavoittelevana koulutettuna nuorena naisena, joka toivoi pääsevänsä kiinnostavaan työhön, ja uskoi suomen osaamisen antavan hänelle siihen mahdollisuuden. Kuvitellun suomenkielisen työyhteisön lisäksi Nadia halusi olla osa koko ihailemaansa suomalaista yhteiskuntaa, joka hänen kuvitelmissaan oli ihanteellinen paikka elää ja jonka jäsenistä hänellä oli lyhyeltä Suomessa viettämältään ajalta positiivisia kokemuksia. Myös Lejla ylisti puheessaan suomalaista yhteiskuntaa ja vaikutti olevan tyytyväinen siihen, että hänen lapsensa kasvaisivat ensisijaisesti suomalaisiksi.

Tomokon tarinassa näkyy selkeimmin ambivalentti suhtautuminen toisen kielen oppimiseen. Tomokon vastustus suomen kielen kurssilla on mahdollista nähdä yhteydessä sekä hänen tulevaisuudensuunnitelmiinsa että henkilökohtaiseen historiaansa. Tomoko kertoi, ettei hänellä niillä näkymin ollut aikeita hakeutua suomalaiseen työelämään, mikäli hänen miehensä tulot riittäisivät jatkossakin pariskunnan elämiseen. Hän mainitsi myös,



ettei suomen kielellä ollut käyttöarvoa Suomen ulkopuolella. Lisäksi Tomokon opiskeluintoa lannisti hänen 36-vuoden ikänsä, jota hän piti liian korkeana uuden kielen omaksumiseen sekä se, että suomi oli jo hänen viides kielensä eikä hän mielestään osannut aiempiaakaan kieliä tarpeeksi hyvin.

17)

T: Yeah yeah yeah **because if I once go out of Finland Finnish language will not help me to find a job** and- but I decide to spend my life here so I think I should study. And actually this is my fifth language so it's- and **I'm not so young so it's quite hard for me to study.**

(28.4.2008)

Tomoko osallistui kuitenkin suomen kurssille ja hänellä oli mielestään hyviä syitä suomen opiskeluun. Hänen miehensä oli suomalainen, miehen kaikki sukulaiset eivät osanneet englantia ja Tomoko oli aikeissa elää loppuelämänsä Suomessa. Mikä siis aiheutti ristiriidan, joka keskeytti Tomokon suomen opinnot?

Tärkein syy Tomokon vastustukselle, joka lopulta johti kurssin keskeyttämiseen, oli nähdäkseni työvoimakoulutuksen tavoite saada maahanmuuttajat ripeästi suomen kielen taitoisiksi ja työelämään. Tämä ei sopinut Tomokon omaan identiteettikäsitteeseen. Tomoko vaivasi leimautuminen maahanmuuttajaksi ja vähemmistön edustajaksi. Tomoko itse ei halunnut kuulua vielä heikosti suomea osaavien maahanmuuttajien kuviteltuun yhteisöön. Hän ei myöskään kuvitellut itseään tulevaisuudessa suomenkieliseen työyhteisöön. Mieluiten hän olisi nähnyt itsensä Suomessa asuvana ulkomaalaisena tai japanilaisena. Tomoko panosti alussa kielenoppimiseen lähinnä sosiaalisista syistä ja mahdollisesti myös kieliteollisesta kiinnostuksesta. Työvoimakoulutukseen osallistuminen kuitenkin leimasi hänet yhteiskunnan silmissä kotoutuvaksi maahanmuuttajaksi, mikä ei sopinut hänen identiteettikäsitteeseensä, ja siksi hän päätti lopettaa suomen puhumisen tyystin.

Tomokon maahanmuuttajaidentiteetin vastustuksesta on löydettävissä samankaltaisia piirteitä kuin Nortonin (2000) informanteilla. Perulainen Felicia ei halunnut omaksua maahanmuuttajaidentiteettiä, vaan ajatteli itseään mieluummin Kanadassa sattumalta asuvana ulkomaalaisena ja nimenomaan perulaisena (mts. 101). Felician elintaso oli laskenut Kanadaan muuton myötä, ja hän koki perheensä menettäneen rikkaat symboliset ja materiaaliset resurssinsa. Nortonin tutkittavista myös ammatillista hyväksyntää hakeva Katarina

pyrki vastustamaan maahanmuuttajaleimaa. Felicia ja Katarina pelkäsivät maahanmuuttajan positioon asettumisen estävän heiltä pääsyn toivotunlaisiin yhteisöihin. (Mts. 104.)

On huomattava, että Tomokon vastustuksen taustalla oli kuitenkin hyvin erilaisia syitä kuin Nortonin tutkittavien. Toisin kuin Felicia ja Katarina, Tomoko ei havigellut menetettyä elintasoja tai pääsyä koulutettujen ihmisten ammattitaitoihin yhteisöihin, vaan hänen vastustuksensa liittyi ristiriitaan japanilaisen naisen identiteetin ja suomalaisen yhteiskunnan tarjoaman position välillä. Maahanmuuton yhteydessä Felician perheen symboliset ja materiaaliset resurssit menettivät arvonsa ja Katarina pelkäsi jäävänsä ammattikuntansa ulkopuolelle. Tomokon kulttuurinen identiteetti puolestaan tuli kyseenalaistetuksi ja hän nousi vastustamaan ”suomalaistamista”.<sup>9</sup> Niin Felicialla ja Katarinalla kuin Tomokollakin ristiriita johti vetäytymiseen ja kielikurssin kesken jättämiseen. Tomoko tosin oli ainoa, joka samalla ilmoitti luopuvansa tyystin kohdekielen puhumisesta. Hänellä oli mahdollisuus vetäytyä englantia puhuvan ulkomaalaisen rooliin, kun taas Nortonin tutkittavilla englanti oli ainoa kieli, jolla he tulivat julkisen elämän puolella toimeen.

Norton (2001: 166) painottaa, että kuviteltuun yhteisöön liittyy olennaisesti kuviteltu identiteetti, mikä tulee ottaa huomioon analysoitaessa oppijan panostusta. Kuviteltu identiteetti voi tarkoittaa esimerkiksi tiettyä sosiaalista asemaa kuvitteellisessa yhteisössä. Katarinalle tämä tarkoitti arvostetun ammattilaisen statusta kanadalaisessa työelämässä ja Felicialle legitiimiä asemaa perulaisyhteisössä. Tomoko koki suomen kurssilla positioituvansa identiteettiin, jota ei pitänyt omanaan. Näitä kolmea naista yhdistää se, että ulkopuolelta tarjottu maahanmuuttajaidentiteetti tuntui heille vieraalta ja vastenmieliseltä.

Kuviteltujen yhteisöjen käsite auttaa tutkijaa ymmärtämään kielenoppijan panostuksen taustalla olevia tavoitteita ja täten hänen toimintaansa. Nortonin mukaan toisen kielen oppija panostaa oppimisprosessiinsa mielessään tavoitteita, joiden saavuttamisessa hän uskoo kielenoppimisesta olevan etua. Nämä tavoitteet eivät kuitenkaan aina ole mutkattoman yksinkertaisia ja samanlaisina pysyviä, vaan toisinaan myös ambivalentteja. Seuraavaksi tarkastelen kielenoppijan identiteettiä ja panostusta kielenoppijuuden ja monikielisyyden näkökulmasta.

---

<sup>9</sup> Alaluvussa 4.3 palaan Tomokon kokemaan identiteettiristiriitaan, jonka nostan esiin yhteydessä suomalaisten naisten työssäkäynnin itseäänselvyyteen ja siihen liittyviin paineisiin.

## 4.2 Kielenoppijuus ja monikielisyys

Olen nostanut kielenoppijuuden ja monikielisyyden yhdeksi identiteetin ulottuvuudeksi, sillä kaikki informanttini osasivat äidinkieltänsä tai äidinkieltensä lisäksi vähintään kahta muuta kieltä ja myös käyttivät niitä suomalaisessa arkielämässään. Lisäksi kaksi heistä oli toiminut kielenopettajana ja kahdella oli erikielinen puoliso. Eri kielten käyttö jakautui yleensä eri elämänpiireihin, esimerkiksi kotona puhuttiin eri kieltä kuin ystävien kanssa tai suomen kurssilla. Monikielisyyttä voi siis pitää oleellisena osana kunkin identiteettiä. Monikielisyyden lisäksi kommentoin väljästi myös sitä, miten informanttini kuvaavat äidinkielen merkitystä.

Nortonin (2000: 57) tutkittavien tavoin informanttejani voisi pitää ns. hyvinä kielenoppijoina. He olivat yleisesti ottaen innokkaita oppimaan suomea ja pyrkivät käyttämään hyväkseen vähäisetkin mahdollisuudet harjoitella puhumista. Kaikilla oli myös aiempaa kokemusta vieraan tai toisen kielen opiskelusta. Tutkimuksen edetessä sain kuitenkin havaita, että hyvä kielenoppijuus ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä eikä välttämättä merkitse eri henkilöille samaa. Yksilöiden käsitykset hyvästä kielenoppijuudesta tai hyvästä kielitaidosta saattavat erota toisistaan suuresti. Olisi myös helppo olettaa, että yhden toisen tai vieraan kielen omaksuminen innoittaisi uusien opiskeluun ja helpottaisi seuraavaa oppimisprosessia. Näin ei asia kuitenkaan aina välttämättä ole. On mahdollista, että yleisesti hyvänä kielenoppijana pidetty henkilö ei omasta mielestään ole sellainen.

Seuraavaksi tarkastelen tutkittavieni kielitaustaa ja suhtautumista äidinkieleensä sekä heidän arkeaan monen kielen puhujina ja käyttäjinä. Samalla tuon esiin sitä, millaisia tuntemuksia monen kielen keskellä eläminen naisissa herätti, ja miten he suhteuttivat kokemustaan monikielisyydestä suomen kielen oppimiseensa.

### 4.2.1. Nadia

Nadian äidinkieli oli arabia ja koulunsa hän oli käynyt arabiaksi ja ranskaksi. Englannin hän aloitti seitsemännellä luokalla ja jatkoi sitä ammatillisten opintojensa ohella. Nadia mainitsi sisarensa toimineen kotimaassa englanninopettajana ja auttaneen häntä kotona kie-

len kanssa. Myöhemmin sisar oli jatkanut englannin opiskelua Suomessa. Äidinkieltensä osaamista Nadia tuntui pitävän itsestäänselvyytensä eikä maininnut kokeneensa erityisemmin tarvetta ylläpitää aktiivisesti kielen kirjallista osaamista.

18)

E: And how important is your native language for you did you read a lot in Arabic or-?

N: Eem I want only English.

E: English.

N: Because Arabic I know very well. Yes I want English.

(17.10.2008)

Suomessa Nadia puhui kuitenkin arabiaa päivittäin perheenjäsentensä kanssa ja piti sen osaamista tärkeänä. Kielen osaamisen tärkeyden hän toi esiin nimenomaan suhteessa veljensä lapsiin, jotka eivät isänsä äidinkieltä puhuneet.

19)

E: Is it important for you to speak your native language as well?

N: Yes it's important. For example for example children my sister- when I go to country my country and now now speak Arabic and when I go in my country is easy for me. And when I- my brother last summer when going my country is difficult for his children. He say it's very difficult and they don't know to speak Arabic anda anda- my mother she was very very angry and they say why because when I go stay like this and all the time say ee my my father speak explain me explain me my father explain me! It's difficult- it is important to learn Arabic.

(17.10.2008)

Nadialle itselleen arabian puhuminen käytännössä oli itsestäänselvyys, sillä kaikki hänen läheisensä olivat arabiankielisiä. Nadia kuitenkin painotti, että hänelle itselleen suomen oppiminen oli nyt ensisijaista. Yhdeksi syyksi kiinnostukselleen kieltenopiskeluun Nadia mainitsi inhonsa matemaattisia aineita kohtaan.

Nadia vaikutti nauttivan suuresti monikielisestä arjestaan. Kotona sisaren luona puhuttiin arabiaa, mutta veljen perheessä oli kotikielenä suomi. Nadialla oli siis Suomessa alusta alkaen kosketus suomen kieleen ja myös tarve ymmärtää sitä, jotta kommunikaatio veljen lasten kanssa sujuisi. Hän kertoikin olevansa iloinen siitä, että pääsi harjoittelemaan suomen puhumista veljensä perheen kanssa. Suomen kurssilla Nadia käytti suomen lisäksi

ainakin ranskaa ja englantia. Nadialle kielestä toiseen vaihtaminen tuntui olevan kuin hauska leikki.

20)

E: How about- so yes you speak Arabic, French, English and now Finnish. So- and in Finland what languages you use in Finland? Do you use all these four languages? In your life.

N: Sometimes sometimes- for example in course in the course there is a- there is a friend speak Finnish there is friend speak French, English, Finnish. Yes for example from Ghana- ghanalainen ghanalainen speak only English. And you must to speak with her English. Because in the first time I don't know speak Finnish. And you must to speak with her English. And Kongo- I speak with her French yes- and you must to speak Finnish because I have friend turkkilainen she doesn't speak Finnish, Engl- eh- English, French- only Finnish only Turkey. And me I don't turkki language- and I must to speak with her Finnish.

E: Mm so you can use all languages you know.

N: (nauraa) **Yes I- sometimes I make mistakes and I speak French and after one me speak English and after two me speak Finnish I say aa what is this!** (nauraa)

E: Do you like it? Do you like that you can use all languages you-

N: Yes I like! Yes of course.

(17.10.2008)

Asioimisensa hän pyrki virheistään välittämättä hoitamaan suomeksi aina kuin mahdollista ja kertoi tukeutuvansa englantia mieluummin elekieleen. Toisinaan hän kuitenkin päätyi käyttämään englantia – syynä osin suomalaisten keskustelukumppanien taipumus vaihtaa kieltä suomesta englantiin. Vaikka Nadia nauttikin mahdollisuudesta päästä käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä, hän korosti useaan kertaan haluaan puhua sillä hetkellä nimenomaan suomea, jotta kielitaito kehittyisi.

#### 4.2.2 Olga

Olga oli päätenyt lukemaan ensimmäistä vierasta kieltään ranskaa yhdeksänvuotiaana satuman kautta. Hänen koulussaan oppilaat eivät saaneet itse valita kieltä, vaan luokka jaettiin kahtia ja toinen puolisko pääsi englannin, toinen ranskan tunneille. Hän päätyi ranskanryhmään ja piti sitä sittemmin myös järkevämpänä vaihtoehtona, sillä ei uskonut, että olisi myöhemmin enää alkanut lukea ranskaa.

21)

E: Joo. Piditkö sä ranskan opiskelusta? Sillon lapsena- koulussa.

O: Joooo mä luulen pidin. Minä pidin ja mä luulen jos minä vaihti- vaihtisin jos-

E: Jos jos oli- vaihtaisit.

O: Vai- **jos vaihtaisin ryhmää ja opiskelisin englantia koulussa en opiskelisi ranskaa-**

E: Mm.

O: **-myöhemmin sitte.**

E: Mm joo se on totta-

O: Sitte se on sitten se on- mä ymmärrän että se on hyvä että menin ranskanryhmään.

(15.10.2008)

Olga luki koko kouluaikinsa ranskaa ja valitsi sen pääaineekseen myös yliopistoon. Yliopistossa hän aloitti toisena vieraana kielenään englannin. Ranska oli Olgalle pitkään vahvin vieras kieli, jota hän pääsi käyttämään ensi kertaa työskennellessään matkaoppaana ranskalaisille turistiryhmille kotimaassaan. Lisää puhumiskokemuksia hän sai yliopistolla työskentelevien ranskankielisten kanssa sekä ystävyysmatkoilla Ranskaan.

Englanti oli Olgalle järjestyksessä toinen vieras kieli, jonka puhumista hän aluksi pelkäsi enemmän kuin ranskan. Olga muisteli puhuneensa englantia ensi kertaa käytännössä vasta yliopiston jälkeen työskennellessään eurooppalaisessa projektissa. Projekti ulottui yhteiskunnan monelle osa-alueelle maataloudesta lainsäädäntöön ja koulutuksesta yritystoimintaan, ja vaati näin ollen laajaa sanaston ja käsitteistön hallintaa. Olga toimi projektissa monipuolisissa tehtävissä. Työ eri alojen ammattilaisten kanssa oli vastavalmistuneelle vaativaa ja raskasta, mutta myös hyvin mielenkiintoista. Puolentoista vuoden projektin aikana hän saavutti englannin kielen puhumisvarmuuden.

Kieltenopiskelunsa syyksi Olga kertoi toiveen löytää työtä kansainvälisestä yritysmaailmasta. Hän kertoi vieraiden kielten opiskelun tulleen muotiin Neuvostoliiton hajottua ja porttien avauduttua länteen. Vieraita kieliä osaamattomat vanhemmat olivat tuolloin kannustaneet lapsiaan niiden opiskeluun. Neuvostoliiton kaatuminen toi maahan myös kansainvälistä liiketoimintaa, ja Olga uskoi kielten opiskelun parantavan työnsaantimahdollisuuksia kotimaassa.

Suomessa Olgan koko ystäväpiiri oli venäjänkielinen, joten äidinkielen puhuminen oli hänellekin itsestäänselvyys. Äidinkielen ylläpitämisen merkityksen Olga otti Nadian

tavoin esiin nimenomaan yhteydessä lapsiinsa, jotka kävivät suomenkielistä koulua ja päiväkotia. Olga halusi lasten oppivan kunnolla suomea, mutta hänelle oli myös hyvin tärkeää, että heidän venäjän kielen taitonsa kehittyisi vahvaksi. Olga kertoi käyttävänsä kaiken kaikkiaan eniten äidinkieltään venäjää, jota hän puhui sekä kotona että ystäviensä kanssa. Suomalaisten kanssa asioidessaan hän käytti lähes pelkästään suomea, jonka hallitseminen oli hänen lähitulevaisuuden tärkeimpiä tavoitteitaan. Kurssilla hän hyödynsi jonkin verran mahdollisuuksia puhua ranskaa tai englantia, mutta olisi toivonut niitä tarjoutuvan enemmän.

22)

E: Mm joo- mutta toivoisitko että sä voisit käyttää muita- sä osaat muitakin kieliä sä osaat englantia ranskaa- haluaisitko sä käyttää myös niitä sun elämässä enemmän?

O: Joo minä haluaisin käyttää mutta en tiedä missä minä voin.

E: Joo- mä mietin minkälaisissa tilanteissa milla- millai voisit käyttää-

O: Mut kurssilla on erilaista ulkomaalaista. Täs- täällä siellä siellä on maahanmuuttajia jotka puhuvat englantia tai ranskaa.

E: Joo. Puhutko heidän-?

O: Jos- joskus minä voin puhua englantia tai ranskaa heidän kanssaan- mutta ei ole niin paljon mahdollisuutta puhua-

(15.10.2008)

Vaikka Olga olisi toivonut pääsevänsä käyttämään muitakin osaamiaan kieliä arjessaan, suomen oppiminen oli hänelle ensisijaista. Tulevaisuudessa hän toivoi kuitenkin löytävänsä työn, jossa voisi hyödyntää myös ranskan ja englannin taitoaan.

Suomen kurssilla oli pääasiallisena kielenä suomi, jota Olga pääsi harjoittelemaan päivittäin. Suomalaisia tuttavuuksia hänellä ei vielä ollut, mutta puhumistilanteita tarjoutui lasten päivähoitoon, koulun ja harrastusten kautta. Luonteeltaan nämä tilanteet olivat tosin lyhyitä ja tiettyjen asioiden selvittämiseen keskittyviä. Kotoutumiskoulutukseen kuuluvassa työharjoittelussa Olga ehti olla muutaman viikon, ja siellä hän käytti jonkin verran suomea. Harjoittelu jäi kuitenkin kesken Olgan aloitettua ammatilliset opinnot. Tutkinto oli venäjänkielinen, mutta siihen kuului myös suomenkielisiä oppitunteja. Olgan arjessa vuorottelivat siis lähinnä venäjä ja suomi.

#### 4.2.3 Tomoko

Tomoko aloitti ensimmäisen vieraan kielensä englannin 12-vuotiaana ja luki sitä kuusi vuotta koulussa. Kiinan kielen opiskelun hän aloitti yliopistossa, ja lähti joitakin vuosia myöhemmin muutamaksi vuodeksi Kiinaan jatkamaan opintojaan. Ennen Kiinaan lähtöä Tomokolla ei ollut ollut tilaisuutta päästä puhumaan osaamiaan vieraita kieliä käytännössä, vaikka hän opiskeli kieliyliopistossa. Kiinassa hän tapasi runsaasti muita ulkomaalaisia opiskelijoita, ja hänen ystäväpiirinsä muodostui lähes pelkästään eurooppalaisista, joiden kanssa yhteinen kieli oli englanti. Tomoko kertoi englannin puhumisen olleen hänelle hyvin vaikeaa: erityisesti ongelmia tuotti ääntäminen. Ystävien kanssa oli puhuttu englantia jatkuvasti, mutta Tomoko ei uskonut kielitaitonsa mainittavasti kohentuneen harjoituksen-kaan myötä.

23)

T: Mm. Mutta kun minä menin Kiinaan eto kaksikymmentäkaksivuotias sitten minä tapasin monet ulkomaalaiset ystävät. Sitten minun täytyi puhua englantia sitten minä alkoi puhua englantia.

E: Mm mm. Ja sitten sinä opit puhuess- sinä puhuit ja opit lisää lisää lisää.

T: Joo joo. Minä en minä en oppinut mutta minä yritin puhua puhua joka päivä.

(20.1.2009)

Tomoko valitsi alun perin juuri kiinan opiskelun, koska uskoi sitä kautta löytävänsä helpommin työtä. Hänen mielessään siintelivät työmahdollisuudet Japanin ja Kiinan välisessä yritystoiminnassa. Yhdeksi syyksi kiinnostukselleen kieltenopiskelua kohtaan hän Nadian tavoin mainitsee pärjänneen niissä paremmin kuin matematiikassa.

24)

E: Yeah why are you studying so many languages?

T: I don't know.

E: Why did you choose to study languages?

T: Eh because my brain is not good for mathematics or computers then I have to choose you know languages I didn't have choice! (naurua)

(17.10.2008)



Kiinan opinnot eivät kuitenkaan olleet sujuneet erityisen hyvin kotimaassa. Tomoko kertoi olleensa melko laiska opiskelija ja käyttäneensä aikaansa opiskelun sijaan työnte-  
koon. Yhtenä Kiinaan muuton syynä Tomokolla oli halu oppia puhumaan kiinaa kunnolla,  
mutta lopullisen sysäyksen lähtöpäätökselle antoi 1990-luvun talouskriisi, joka heikensi  
työllistymismahdollisuuksia. Tomoko näki opiskeluaikansa pidentämisen järkevänä vaihto-  
ehtona, sillä ei kuitenkaan uskonut löytävänsä työtä lähitulevaisuudessa Japanista.

25)

E: Joo joo. Miksi sinä lähdit Kiinaan?

T: Ee ee miksi? Koska minun major oli kiina mutta minä- sitten minä menin yliopistoon mutta minä  
en osaa puhua kiinaa sitten- aha sitten silloin Japanin miten sanoo eto economical crisis tulee.

E: Joo talouskriisi aha.

T: Sitten minä ajattelin se on vaikea eto löy- löytää työtä. Sitten minä en halua löytää työtä vielä sit-  
ten minä eto pää- päätin eto menen Kiinaan opiskelemaan.

(20.1.2009)

Tomoko halusi oppia puhumaan kiinaa, mutta kiinalaisessa yliopistossa hän vietti  
kuitenkin aikaansa muiden ulkomaalaisten kanssa puhuen englantia. Kiinan puhuminen,  
etenkin ääntäminen, tuntui hänestä ylitsepääsemättömän vaikealta. Pari vuotta Kiinassa  
asuttuaan hän aloitti työn Shanghaissa ja koska kaikki työtoverit olivat kiinalaisia, hän on-  
nistui saavuttamaan kiinan puhetaidon.

28-vuotiaana hän muutti vuodeksi Italiaan seurustellessaan Kiinassa tapaamansa ita-  
lialaisen kanssa. Italian vuoden aikana hän opiskeli kieltä lähinnä itsenäisesti ja harjoitteli  
puhumista laajan italiankielisen ystäväpiirin avulla. Kielikurssille hän pääsi vasta viimeisen  
neljän kuukauden ajaksi. Tomoko uskoi italian kielen taitonsa kehittyneen huomattavasti  
nopeammin kuin suomen taidon. Italiassa hän asui kuitenkin vain vuoden eikä saavuttanut  
tuona aikana itseään tyydyttävää kommunikointikykyä. Italian oppimista edesauttoi paitsi  
kieliopin osittainen yhtenevyys englannin kieliopin kanssa myös italialaisten ulospäinsuun-  
tautuneisuus. Tomoko kertoi, kuinka italialaisilla oli tapana tavata työpäivän jälkeen tai  
viikonloppuisin kaupungilla, mennä yhdessä ulos tai kutsua ystäviä kotiinsa syömään. Ään-  
täminenäkään ei tuottanut hänelle suuria ongelmia.

26)

E: Auttoiko sinua ihmiset Italiassa? Tunsitko italialaisia? Joiden kanssa puhuit-

T: Joo joo joo joo. Ee he **he ovat more miten sanoo outgoing-**

E: Niinku ulospäinsuuntautuvia sosiaalisia-

T: Joo joo sitten minä eto joka viikonloppu minä menin ulko- minä menin minä ulkoili? Minä ulkoilin minä menin ulkona kaverin kanssa joo joo.

E: Mm italialais-

T: Joo joo.

--

E: -eli luuletko että opit italiaa niin nopeasti myös siksi että sinulla oli paljon ystäviä?

T: Joo sitten **se on helppo miten sanoa catch italian kieli koska he puhuvat kovasti ja heidän kieli on oikein aika miten sanoa eto mm pronunciation is clear.**

(20.1.2009)

Italian kielen omaksumisessa auttoivat myös hyvät oppimateriaalit. Suomessa hänen ongelmana oli japaninkielisen oppimateriaalin vähyys, kun taas Italiassa hän käytti japanilaisille suunnattua italian oppikirjaa sekä japani–italia–japani-sanakirjaa. Hyvät materiaalit olivat mahdollistaneet itsenäisen opiskelun. Suomessa oppimateriaalien heikko saatavuus oli yksi selitys hänen hakeutumiselleen työvoimakoulutukseen.

Äidinkieli oli Tomokolle hyvin tärkeä, joskaan hän ei päässyt puhumaan sitä kovin usein. Tomoko osasi monta eri kieltä, mutta ei yhtäkään mielestään tarpeeksi hyvin, ja siksi hän arvosti niitä hetkiä, jolloin pääsi ilmaisemaan itseään äidinkielellään.

27) E: And do you still see your Japanese friends? You said you have some Japanese people-

T: Yeah yeah I see them sometimes. I think it's very important to speak in Japanese with Japanese friend you know. Cause it takes away my stress.

(17.10.2008)

Tomokon arjen pääasiallinen kieli oli aluksi englanti, jota hän käytti sekä miehensä kanssa kotona että suomenkielisten kanssa asioidessaan. Kurssin edetessä ja Tomokon suomen kielen taidon vahvistuessa hän siirtyi käyttämään yhä enemmän suomea niin kotona kuin kurssilla ja asiointitilanteissakin. Japania Tomoko puhui melko harvoin: hänellä oli Suomessa joitakin japaninkielisiä ystäviä ja lisäksi hän soitti perheelleen Japaniin noin kerran viikossa. Kiinaa hän käytti silloin tällöin suomen kurssilla puhuessaan kiinankielisten

kurssitovereiden kanssa, ja italiantaitoa hän saattoi hyödyntää katsoessaan italiankielistä televisio-ohjelmaa. Aktiivisesti hän ei kuitenkaan ollut käyttänyt kiinaa eikä italiaa vuosiin, ja näiden kielten taito oli hänen sanojensa mukaan nopeasti heikentynyt.

28)

E: So here in Finland you speak Finnish English Japanese and Chinese.

T: Yeah.

E: Would you like to speak one of these languages more?

T: Mm oh I think you know that studying English is such a big mission for Japanese so I really want to improve my English too but first of all I have to really study Finnish.

E: Mm mm. So for example you don't miss speaking Chinese?

T: No no no my Chinese is really like- it's getting worse and worse. Cause I don't have much opportunity too but- I don't know why I'm studying so many languages you know! (nauraa) One after another-

(17.10.2008)

Tomoko ei erityisemmin kaivannut kiinan ja italian puhumista, mutta englanti oli kieli, jonka taitoa hän halusi tulevaisuudessa vahvistaa. Sillä hetkellä suomen kielen opiskelu vei kaiken ajan ja siihen keskittyminen olikin hänelle tärkeintä. Tomoko kertoi kuitenkin, ettei hän olisi välttämättä halunnut oppia suomea laisinkaan. Vaikka Tomoko osallistui päivittäin suomen kurssille, hän ei kokenut opiskelua kovin mielekkääksi.

29)

E: Yes yes. And- and how do you feel about studying Finnish because I remember you telling me that you don't actually want to study Finnish or-?

T: **Yeah yeah yeah because I study English, Chinese and Italian and none of them are perfect so- I like I feel like I have to study those languages be- more but I had to study new languages then.**

E: Mm mm.

T: Oh but-

E: I understand you point so how do you feel about now when you are on a course and- how do you feel about learning Finnish now?

T: Ee how? I- **I just stopped thinking too much you know. Cause it makes my life difficult here so I try not to think and decided to get used to and it's ok.**

(17.10.2008)

Tomoko oli opiskellut useita eri kieliä, joista yhtäkään hän ei osannut omien sanojensa mukaan kunnolla. Tämä tuntui hänestä turhautavalta ja tilannetta pahensi vielä suomen kurssin intensiivinen etenemistahti. Tomoko olisi halunnut paneutua yksityiskohtaisesti ja huolellisesti kielioppiin, mutta kurssilla painotettiin nimenomaan arkielämän puhetaitoa. Niinpä Tomoko oli yksinkertaisesti päättänyt olla ajattelematta liikaa ja sopeutua tilanteeseen. Kolmannessa haastattelussa Tomoko kykeni jo vastaamaan kaikkiin kysymyksiin suomeksi, joskaan kielenoppiminen ei ollut edennyt hänen toivomallaan tahdilla. Tomoko vertasi itseään muihin tuntemiinsa japanilaisiin, jotka hänen sanojensa mukaan olivat edistyneet huomattavasti nopeammin. Tomokon monikielistä arkea leimasi siis ambivalenssi: toisaalta halu opiskella useita kieliä, toisaalta turhautuminen siihen, ettei niiden perusteelliseen opimiseen ollut aikaa.

#### 4.2.4 Irina

Irina oli syntyjään kaksikielinen: hän puhui sekä latviaa että venäjää ja oli käynyt koulua molemmilla kielillä. Hän oli työskennellyt venäjän kielen opettajana yhteensä 30 vuotta. Englannin kielen opiskelun hän aloitti peruskoulussa, jatkoi sitä lukiossa ja myöhemmin sekä itsenäisesti että yliopistossa. Irinan englannin taidon avulla Irina ja hänen miehensä selviytyivät alkuajoista Suomessa. Mies ei osannut englantia, joten Irinan tehtäväksi tuli perheen asioiden hoitaminen ja suomalaisten viranomaisten kanssa kommunikointi.

Toista äidinkieltänsä venäjää Irina puhui päivittäin suomen kurssilla muiden venäjänkielisten kanssa. Latviaa hän käytti ainoastaan miehensä kanssa kotona eikä omien sanojensa mukaan sillä hetkellä juurikaan panostanut kielitaidon ylläpitämiseen.

30)

E: Joo joo. Joo. Onko sinulle tärkeä sinun oma äidinkieli? Onko sinulle tärkeä lukea ja puhua ja kirjoittaa äidinkieltä?

I: No en tiedä koska me puhumme kotona joka päivä mutta nyt minä tiedän että ee minä joskus unohdan esimerkiksi minä en tiedä onko se ee oikein tai väärin koska minä puhun suomea, joskus venäjää, joskus englantia ja latviaa vain mieheni kanssa- (naurahtaa)

E: Joo.

I: En tiedä. Minä haluan- mi- ee- **minulla ei ole esimerkiksi Latvian televisio kotona vain suomea minä en halua** koska minä tiedän jos minulla olisi Latvian teeveen ja teevee- teeveehjelma-

E: Joo.

I: - minä katson- joo- katsoisin-

E: Katsoisin joo.

I: Joo joo mutta jos minulla ei ole- (nauraa) minä katson suomea.

(16.6.2009)

Irinan puheessa toistui halu saavuttaa suomen kielen taito mahdollisimman nopeasti – vaikka sitten hetkellisesti oman äidinkielen kustannuksella. Irinan lisäksi etenkin Nadia ja Lejla korostivat tätä tavoitettaan ja haluaan kuulla ja puhua sillä hetkellä nimenomaan suomen kieltä.

Irina käytti arjessaan kolmea kieltä: latviaa, venäjää ja suomea. Alkuvaiheessa välttämättömän englannin hän oli jo korvannut suomella. Jako eri kielten käytön välillä oli selkeä. Latviaa Irina puhui kotona miehensä kanssa ja lisäksi silloin tällöin miehen työtovereiden kanssa. Venäjää hän käytti päivittäin suomen kurssin tauoilla, sillä suuri osa kurssitovereista oli venäjänkielisiä. Muunkielisten kurssilaisten kanssa hän puhui suomea. Lisäksi hän käytti suomea opettajansa kanssa ja hoitaessaan asioita koululla tai muualla asioidessaan. Irinan mies ei opiskellut suomea, joten Irinan rooli perheen asioiden hoitajana oli säilynyt ennallaan kielen vaihtuessa englannista suomeen. Mieluisin kieli Irinalle oli haastattelujakson aikana suomi, jonka puhumista hän halusi harjoitella mahdollisimman paljon. Hänellä ei kuitenkaan ollut vielä yhtään suomalaista tuttavaa, jonka kanssa olisi voinut puhua. Kolmannen haastattelun aikaan hän osallistui seurakunnan järjestämään suomi-venäjä-keskustelukerhoon kerran viikossa ja pääsi näin harjoittamaan puhetaitoaan.

#### 4.2.5 Lejla

Lejla oli Irinan ja Nadian tavoin oppinut kaksi kieltä jo lapsuudessaan. Kotikielenä hänen perheessään oli ollut bosnia, mutta koulunsa hän kävi makedonian kielellä, jota hän puhui lapsena myös ystäviensä kanssa. Englannin hän aloitti kymmenvuotiaana koulussa, joskaan ei omien sanojensa mukaan oppinut puhumaan sitä erityisen hyvin. Lejlan englannin kielen

taito koheni vasta hänen tultuaan Suomeen ja tavattuaan miehensä, jonka äidinkieli oli arabia. Pariskunnan yhteisenä kielenä oli englantia, jota Lejla kertoo oppineensa paljon juuri mieheltään. Suomea Lejla alkoi opiskella vasta kuusi vuotta Suomessa asuttuaan. Sitä ennen hän oli kuitenkin aloittanut miehensä avulla arabian opiskelun, jota hän jatkoi rinnakkain suomen opetteluun kanssa.

Äidinkielen puhumista Lejla ei pitänyt itselleen erityisen tärkeänä. Hän puhui bosniaa Suomessa asuvan sisarensa sekä joidenkin ystäviensä kanssa sekä soittaessaan vanhemmilleen. Lapsilleen hän ei opettanut äidinkieltään johdonmukaisesti. Lasten vahvin kieli oli arabia, minkä lisäksi Lejlalle oli tärkeää, että he oppisivat suomen kielen hyvin ja mahdollisimman varhain. Tämän vuoksi lapset olivat suomenkielisessä päivähoitossa. Lejlaa ei tuntunut haittaavan se, ettei hän voinut käyttää äidinkieltään paljon.

31)

E: Joo onko- onko sulle tärkeä puhua myös äidinkieltä?

L: Ei ei.

E: Ei.

L: Minä minä tykkään kaikki kaikki ee kie- kieltä.

(1.7.2009)

Lejla käytti jokapäiväisessä elämässään neljää kieltä: englantia, arabiaa, suomea ja bosniaa. Miehen kanssa yleisimmin käytetty kieli oli edelleen englantia, mutta he puhuivat keskenään myös arabiaa sekä toisinaan myös suomea, jonka puhumista Lejla halusi harjoitella mahdollisimman paljon. Lejla kertoi puhuvansa lapsilleen välillä myös bosniaa. Bosniaa hän puhui myös Suomessa asuvan sisarensa ja joidenkin ystäviensä kanssa. Suomea hän puhui kaikkien kurssitovereidensa sekä opettajan kanssa, lasten päiväkodilla, asioita hoitaessaan sekä puistossa ystäviensä kanssa. Perheellä oli lähialueella paljon ystäviä ja tuttavuuksia, erityisesti Lejla mainitsi suomalaiset ja somalialaiset lapsiperheet.

#### 4.2.6 Kielenoppijuushistorian ja monikielisyyden suhde panostukseen

Informanttini olivat kokeneita kielenoppijoita ja elivät arkeaan monen kielen käyttäjinä. Tässä alaluvussa suomen kielen oppija näyttäytyy myös usean muun kielen puhujana, jolla on eri kielten hallinnan kautta syntyneitä identiteettejä ja erilaisia elettyjä rooleja. Tomoko oli jo kaksi kertaa aikaisemmin kokenut toisen kielen oppimisen kohdemaassa – ensin opiskellessaan ja työskennellessään Kiinassa ja myöhemmin Italiassa asuessaan. Nadia ja Lejla olivat oppineet kaksi kieltä jo lapsuudessaan, sillä heillä koulunkäynnin kieli oli ollut eri kuin kotona puhuttu kieli. Irina oli kasvanut kaksikieliseksi jo kotonaan ja Olga puolestaan oli opiskellut kieliä yliopistossa. Lisäksi Irina ja Olga olivat opettaneet kieliä työkseen ja Tomokolla sekä Lejlalla oli erikielinen puoliso, mistä johtuen heidän senhetkinen kotikielensä oli eri kuin heidän äidinkielensä.

On todennäköistä, että aiemmat toisen tai vieraan kielen oppimiskokemukset omalla tavallaan helpottavat uuteen kieleen orientoitumista. Käytännössä ei tule kuitenkaan pitää selvänä, että värikäs kielenoppijuushistoria automaattisesti innostaisi panostamaan uuteen kieleen.

Olga ja Irina olivat työskennelleet kieltenopettajana, ja arvatenkin osin siksi kykenivät suhtautumaan omaan kielenoppimisprosessiinsa melko analyyttisesti ja realistisesti. He tiesivät kielenoppimisen olevan ison työn takana, mutta toisaalta uskoivat mahdollisuuksiinsa hallita suomen kieli hyvin, mikäli tekisivät kovasti työtä ja saisivat hyvää opetusta sekä runsaasti tilaisuuksia kielen harjoitteluun käytännössä. Irina myös arvioi suomenopettajiensa pätevyyttä osin sen perusteella, miten hänen oma oppimisensa oli edennyt. Hän piti suomen oppimista hyvin vaikeana, mutta ei mahdottomana ja toivoi siksi voivansa harjoitella mahdollisimman tehokkaasti. Haastatteluiden aikaan Irina ei kuitenkaan ollut tyytyväinen suomen taitonsa edistymiseen.

32)

I: Minä en ole tyytyväinen. (naurua)

E: Uskon että et ole tyytyväinen joo- ymmärrän hyvin joo.

I: Jos **minä tiedän kun minä olen opettaja koulussa** ja ee-

E: Niin sinä olet itse opettaja niin mm.

I: Ja ee minun opiskelijat oppivat koulussa vain kolme tuntia viikossa mutta **minä tiedän milloin tulos oli hyvä** ja minun opiskelijat vuoden jälkeen puhuivat hyvin joo.

(4.8.2009)

Irinalla oli omaan kielenoppijuuteensa ammatillinen näkökulma: hän oli tottunut itse olemaan opettajana asiantuntijan asemassa ja oli nyt harmissaan, kun ei saanut niin hyvää opetusta kuin uskoi voivansa saada. Tausta kielenopettajana sai Irinan panostamaan määrätietoisesti oppimiseensa, mutta toisaalta johti kriittisyyteen suomen kursseja kohtaan.

Lejla oli kiinnostunut kielenoppimisesta ylipäänsä ja hänellä oli siitä positiivisia kokemuksia. Suomeen tullessaan hän ei omien sanojensa mukaan ollut puhunut vielä englantia kovin hyvin, mutta oli miehensä tavattuaan oppinut kommunikoidaan sujuvasti muutamana viikon aikana. Arabian opiskelun Lejla kertoi saaneen alkunsa hänen kuunneltuaan ensimmäiset vuodet miehensä juttelua heidän lapsilleen. Lejla arveli suomen oppimisen olevan englantia hankalampaa, mutta oli iloinen edistymisestään ja uskoi suhteellisen nopeasti saavuttavansa hyvän suomen taidon, mikäli vain saisi riittävästi harjoitusta.

33)

L: Tiedätkö ei kuu- kuus kuukautta-

E: Toivottavasti-

L: **Yksi kuukautta ja minä puhun tosi hyvin.**

A (L:n mies): Joo.

E: Hyvä-

L: Mutta joka päivä joka päivä jos-

A: Säännöllisesti.

L: **Jos minä puhun joka päivä seitsemän tuntia tai kahdeksan tuntia yksi kuukautta minä puhun hyvin.**

(1.7.2009)

Lejla tiedosti kielenoppimisen olevan vaikea prosessi, mutta uskoi vahvasti itseensä ja kykyihinsä oppia suhtautuen asiaan usein myös huumorilla. Kaiken kaikkiaan hän ei pitänyt uuden kielen oppimista itselleen kovin vaikeana. Hän oli oppinut aikanaan kotona äidiltään, että mitä enemmän kieliä ihminen osasi, sen parempi. Hänen suomen taitonsa oli kehittynyt nopeasti ja hän uskoi saavuttavansa työelämässä tarvittavan kielitaidon jo kuukauden inten-



siivisellä harjoituksella. Siksi hän odotti paljon edessä olevalta työharjoittelulta, jonka aikana uskoi pääsevänsä harjoittelemaan käytännön puhumista enemmän kuin meneillään olevalla suomen kurssilla.

Nadian arjen monikielisyyteen liittyy eräs merkittävä panostukseen liittyvä seikka, joka yhdistää häntä Nortonin informanttiin, vietnamilaiseen Maihin (Norton 2000: 74–81). Molempien perheissä oli maastamuuton seurauksena syntynyt sukupolvien välinen kielimuuri. Nadian veljellä oli suomalainen vaimo, ja perheen kotikielenä oli ainoastaan suomi – lapset eivät osanneet arabiaa lainkaan. Perheen vieraillessa kotimaassa Nadian veli joutui tulkkaamaan lapsilleen keskustelut sukulaisten kanssa. Nadian mukaan erityisesti hänen äitinsä oli ollut hyvin pahoillaan siitä, ettei voinut kommunikoida poikansa lasten kanssa. Main veljen perheessä tilanne oli akuutimpi: veli puhui vaimonsa kanssa vietnamia ja kiinaa, joita perheen lapset eivät osanneet juuri lainkaan. Lapset sen sijaan puhuivat ainoastaan englantia, jota heidän äitinsä osasi heikosti. Lisäksi talossa asuivat Main vanhemmat, jotka eivät puhuneet englantia lainkaan. Saman katon alla asuvat perheenjäsenet eivät siis kyenneet kommunikoimaan kunnolla keskenään ja samalla perheen äidin auktoriteetti lapsiinsa oli heikko. Sekä Nadia että Mai pitivät perheidensä tilanteita ei-toivottavina. Englantia opittuaan Mai alkoikin toimia perheessä välittäjänä ja kielimuurin rikkojana. Nadialta ei vastaavaa odotettu, sillä kaikki Suomessa asuvan perheen jäsenet ymmärsivät toisiaan. Huomionarvoista kuitenkin on, että juuri kohdekieltä taitavat veljenlapset tarjosivat niin Nadialle kuin Maillekin runsaasti tilaisuuksia harjoitella toisen kielen puhumista ja halu kommunikoida heidän kanssaan kannusti naisia panostamaan kielenoppimiseen.

On syytä huomauttaa, että haastateltavieni keskinäiset yksilölliset sekä kulttuurista johtuvat erot vaikuttivat varmasti siihen, millä tavalla he haastatteluissa ilmaisivat itseään ja kuvasivat suhdettaan esimerkiksi muihin kieliin. Nadia ja Lejla tiedostivat kielenoppimisprosessin mutkikkisuuden siinä missä muutkin, mutta heidän tapansa puhua oli kepeä ja iloinen, eri kielten puhumisen hauskuutta korostava. Etenkin Lejla korosti innostustaan kaikkia kieliä kohtaan ja uskoa siihen, että onnistuisi melko lyhyellä intensiivisellä harjoittelulla saavuttamaan erinomaisen kielitaidon. Molemmat naiset tuntuivat nauttivan monikielisestä arjestaan ja siinä toisinaan vallitsevasta kielten sekamelskasta. Olga ja Irina suhtautuvat suomen opintoihinsa myös innolla, mutta rauhallisemmin ja melko realistisesti. Molemmat painottivat sitä, kuinka kovasti he sillä hetkellä yrittivät oppia suomea, vaikka

se tuntuikin vaikealta. Muiden osaamiensa kielten he ilman muuta uskoivat helpottavan suomen omaksumista. Kaiken kaikkiaan he kertoivat kielitaidostaan melko toteavaan sävyyn. Näitä neljää naista yhdisti kuitenkin heidän halunsa ja aikeensa panostaa intensiivisesti suomen oppimiseen sekä selkeä käsitys siitä, millaisia tavoitteita kohden he suomen opiskelullaan pyrkivät.

Tomokolle usean kielen epätäydellinen taitaminen aiheutti pikemminkin ahdistusta. Hän ei niinkään tuntunut kaipaavan kaikkien osaamiensa kielten käyttämistä kuin edes yhden taitamista erinomaisesti. Monen kielen osaaminen ei tuonut Tomokolle itsevarmuutta tai kannustanut häntä aloittamaan uuden kielen opiskelua. Hänen intoaan oppia suomea lannisti tieto siitä, ettei hän ollut mielestään onnistunut oppimaan aiempiakaan toisia tai vieraita kieliä hyvin. Hän kertoi itsekkin ihmettelevänsä sitä, miksi oli opetellut niin useaa kieltä. Huomionarvoista on, että Tomoko puhui huomattavasti parempaa englantia kuin esimerkiksi Nadia, mutta ilmaisi selkeästi tyytymättömyytensä myös englannintaitoaan kohtaan. Tämä kertoo lähinnä siitä, kuinka subjektiivinen on käsitys hyvästä kielitaidosta ja toisen tai vieraan kielen hyvästä hallinnasta.

On mielenkiintoista havaita, että myös haastateltavilla itsellään oli tutkimukseeni osallistuessaan käsitys ns. hyvästä kielenoppijuudesta. Nadia, Olga, Irina ja Lejla korostivat haastatteluissa ahkeruuttaan ja sitä, kuinka uskoivat sen tuottavan tuloksia. Tomoko puolestaan pahoitteli, ettei tainnut olla hyvä tutkittava, koska ei ollut motivoitunut suomen oppija. Tutkittavat olettivat tutkijan olevan nimenomaan kiinnostunut siitä, kuinka paljon he panostivat opiskeluun ja miten se näkyi oppimistuloksissa. Tomoko tuntui ikään kuin pelkäävän, että tuottaisi tutkijalle pettymyksen ristiriitaisen suhtautumisensa vuoksi. Vaikka hän ilmaisi selkeästi, ettei viihtynyt lainkaan suomen oppijan positiossaan, hän kuitenkin osallistui suomen kurssille ja tuli sitä kautta luokitelluksi suomenoppijaksi päätyen siten tutkimukseeni. Osallistujana hän antoi erittäin tärkeää informaatiota toisen kielen oppimisen prosessiin liittyvästä ambivalenssista.

Tässä alaluvussa esittämäni aineisto vahvistaa käsitystäni siitä, että ns. hyvän kielenoppijan määritelmän kanssa tulee olla varuillaan. Henkilö, joka nähdään hyvänä kielenoppijana, ei välttämättä itse jaakaan tätä näkemystä. Tomokon tapaus osoittaa, että kokemus monen kielen opiskelusta voi osoittautua pikemminkin lannistavaksi kuin uuden kielen opetteluun innostavaksi. Tutkittavieni kohdalla kuitenkin neljässä tapauksessa vii-

destä aiemmat kielenoppimiskokemukset ja monikielisyys näyttäytyvät pääasiallisesti tukea antavina.

#### 4.3 Sukupuoli ja ikä

Syvennyn nyt tutkittavieni identiteetteihin sukupuolen näkökulmasta. Olen valinnut tutkitavikseni vain naisia. Yksinkertaisin selitys sille on se, että ryhmä, johon minut alun alkaen pyydettiin tutkimusta tekemään, oli tarkoitettu nimenomaan naisille. Myös Nortonin tutkimus on naisiin keskittyvä. Siinä maahanmuuttajuutta lähestytään sukupuolittuneena kokemuksena olettaen, etteivät naisten ja miesten mahdollisuudet yhteiskunnassa ole aina yhtäläiset. Itseänikin kiinnostivat erityisesti naisten kokemukset, koska tiedostan sukupuolen olevan olennainen yksilön elämänkulkua ohjaileva tekijä. Sukupuoli käsitteenä ei kuitenkaan ole aivan mutkaton eikä sitä missään tapauksessa tule pitää tiettyä ihmisryhmää yhdistävänä, pysyvänä kategoriana.

Jälkistrukturalistisen identiteettikäsitteen mukaan (Block 2007: 866) kategoriat kuten sukupuoli, ikä, kansallisuus ja rotu eivät ole yksiselitteisesti pysyviä, biologisesti määrittyneitä ominaisuuksia, vaan osin epävakaita ja pirstaleisia, sosiaalisen toiminnan kautta rakentuvia ja toteutuvia. Toisen kielen oppimiseen liittyvässä identiteettitutkimuksessa ne yhdessä sosiaalisen luokan käsitteen kanssa ovat erottamattomassa yhteydessä toisiinsa ja yksilön identiteettiin. Identiteettiin kuuluu useita erilaisia kategorioita, joihin yksilö tulee luokitelluksi. Mikäli identiteetti ymmärretään jatkuvassa liikkeessä olevaksi ja muutokselle alttiiksi, on selvää, ettei identiteettiä rakentavia kategorioitakaan voi pitää pysyvinä ja vakaina. Vaikka esimerkiksi ikä on mahdollista nähdä biologisena tosiasiana, tulee sitä samalla tarkastella myös sosiaalisena konstruktiona, joka saa eri konteksteissa erilaisen merkityksen. Sukupuolen käsite on niin ikään kyseenalaistettu etenkin sukupuolen tutkimuksen alalla, jossa se yleensä nähdään sosiaalisissa tilanteissa konstruoiduksi ja sosiaalisin käytäntein ylläpidetyksi, osin keinotekoiseksi rakenteeksi.

Nortonin tutkimuksessa tärkeinä käsitteinä kulkevat etnisyys, sukupuoli ja luokka (2000: 12–13). Kielenoppijan identiteettiin ne liittyvät moninaisten yhteyksien kautta ja ovat määrittämässä muun muassa sitä, millaisissa tilanteissa kielenoppija pääsee vuorovai-

kuttamaan äidinkielisten puhujien kanssa ja millaisiksi nämä tilanteet muodostuvat – siis millaiset ovat puhujien väliset valtasuhteet. Norton uskoo maahanmuuttajanaisten kokevan yhteiskunnan patriarkalisista rakenteista johtuvaa vaientamista ja epäilee, että naisten pääsy yhteiskunnan julkiseen elämään on rajoittunutta. Julkinen elämänalue olisi nimenomaan paikka, jossa toisen kielen oppijoilla olisi mahdollisuus päästä vuorovaikutukseen kohdekielen puhujien kanssa. Nortonin mukaan naisen osallistumista julkiseen elämään voi rajoittaa esimerkiksi päävastuu lapsista ja kodista huolehtimisesta tai miehen haluttomuus päästää vaimoaan opiskelemaan tai työelämään (mts. 28, 84–85). Toisen kielen oppiminen näyttäytyykin Nortonin tutkimuksessa vietnamilaisen Main keinona irtautua perheen patriarkalisista rakenteista ja saavuttaa uudenlaista itsenäisyyttä yhteiskunnassa (mts. 74). Myös omasta aineistostani löytyy vastaava tapaus, Nadia.

Yleisesti ottaen on syytä huomauttaa, että sukupuoli ei määritä tutkittavieni elämää juuri Nortonin kuvaamalla tavalla. Haastateltavani ovat kotoisin keskenään erilaisista kulttuureista ja kaiken kaikkiaan hyvin erilaisia taustoiltaan. Lisäksi haastatteluni ovat poimintoja yhdestä lyhyestä vaiheesta heidän elämässään. Pyrinkin tuomaan kunkin senhetkisen elämäntilanteen mahdollisimman hyvin esiin. Kommentoin sukupuoleen liittyviä seikkoja sellaisina kuin ne haastatteluissa naisten puheesta kuulsivat. Toisten kohdalla sukupuoli – ja nimenomaan naiseus tietyssä kulttuurissa – nousi hyvin räikeästi esiin kielenoppimiseen panostuksen yhteydessä, toisilla se ei erottunut vastaavalla tavalla. Tutkimuksen edetessä sain myös useasti todeta, että monet kielenoppijoiden esiin tuomat vaikeudet ja ongelmat eivät ole sidottuja sukupuoleen.

Tässä alaluvussa pohdin sitä, miten sukupuoli näkyy informanttien panostuksessa suomen oppimiseen. Norton yhdistää sukupuolen erityisesti käytännön vuorovaikutustilanteisiin pääsemiseen ja noiden tilanteiden rakentumiseen, mutta toisaalta myös kielenoppimiseen panostamiseen. Itse nostan sukupuolen esiin nimenomaan panostuksen yhteydessä. Sivujuonteena kulkee käsite iästä sosiaalisena konstruktiona, joka Tomokon tapauksessa kietoutuu tiiviisti myös sukupuoleen. Eksplisiittisimmin sukupuoli tulee mainituksi Nadian ja Tomokon kohdalla, minkä vuoksi aloitan analyysini heidän kertomuksillaan. Olga ja Lejlää käsittelen yhdessä, koska he molemmat olivat pienten lasten äitejä ja suunnilleen samanikäisiä. Molemmat olivat myös olleet nimenomaan lasten vuoksi ensimmäiset Suo-

men vuotensa kotona hakematta kielikoulutukseen. Muita naisia vanhemman Irinan kertomuksessa sukupuoli ei erityisemmin tullut esiin, mutta ikä ja sen merkitys kylläkin.

#### 4.3.1 Nadia

Nadian elämänkulkuun ja haluun oppia suomea vaikutti sukupuoli vahvasti. Yksi syy hänen muuttoonsa kotimaasta oli ollut pakkoavioliiton välttäminen. Suomessa Nadia ihaili naisten itsemääräämisoikeutta ja henkilökohtaista vapautta. Hänen muuttopäätöstään ei kuitenkaan ollut perheessä täysin hyväksytty, ja Nadian perhettä koskevassa puheessa esiintyikin useaan otteeseen sana *accept* ('hyväksyä'), nimenomaan hänen puhuessaan omaa elämäänsä koskevista päätöksistä, kuten maastamuutosta, töihin menosta ja omasta asunnosta. Seuraavat esimerkit havainnollistavat Nadian tapaa puhua perheestään.

34)

E: What did your family say when you left to Finland? Were they happy?

N: In the first time no. **My mother she doesn't accept I stay here** say no and this is when you are immigration here and you are woman woman and you stay alone. (I) Say no there is my family here my brother and my sister. And after say okay okay. I say when I want this and this she say no this haram this haram. Maybe here it's not haram! (nauraa) I can say this and this.

(14.4.2008)

---

N: I'm not free yes. **I hope my brother accepts when I have a small home.**

E: Ok so your plan is to move to live alone in a small home.

N: **Maybe she maybe she and he doesn't accept maybe accept** but me I say I must to get my home alone. I feel- I feel free.

(14.4.2008)

Ensimmäisen haastattelun aikaan Nadia osallistui suomen kurssille 2–3 aamuna viikossa. Lopun aikansa hän vietti kotona sisarensa luona auttaen tätä kolmen pienen lapsen hoidossa sekä muissa kotitöissä. Välillä hän mainitsi käyvänsä kirjastossa internetissä ja kielenopiskeluun liittyviä kirjoja lainaamassa. Muihin sosiaalisiin kontakteihin hänellä ei omien sanojensa mukaan ollut aikaa: sisaren kodin rytmi määritteli hänen senhetkistä arkeaan.

35)

E: Yeah, it's quite difficult to make friends, but maybe on Finnish course you-

N: No, because my family in the first time she (sisko?) say (madaltaa ääntään) "you go early, you come early at home". I haven't time. You come early because this is not enough, maybe she has the problem, and yes, and she say you come early and she... And I haven't the time to make the friends.  
(14.4.2008)

Nadia kulutti paljon aikaa sisarensa apuna kotitöissä ja perheenjäsenet kontrolloivat myös hänen muuta ajankäyttöään ja kotiintuloaikojaan. Hän haaveili työstä lentokentällä, ilmeisesti virkailijana, joskin kertoen, ettei ollut saanut sille toistaiseksi kotoaan hyväksyntää.

36)

N: Me I want to go to you know what is -- When you work in the airport. Yes. And my family say **"no, it's haram, you are woman and you say it's normally"**. No I can't. (naurahtaa) And now I want to go but I say when I call my mother say "oh my mother why don't help me I go to work in airport" yes.  
(14.4.2008)

Nadian puheessa perheen hyväksyntä tuli siis esiin nimenomaan sen yhteydessä, mitä naisen oli sopiva tehdä ja mitä ei.

Toisen haastattelun aikaan Nadia oli päässyt työvoimakoulutukseen ja osallistui päivittäin suomen kurssille, josta hän vaikutti nauttivan. Hän oli myös muuttanut omaan asuntoon, joskin naimisiinmeno oli edellytys perheen hyväksynnälle. Niinpä hän suunnitteli häitä serkkunsa kanssa. Nadian kertomuksesta ei käynyt ilmi, oliko kyseessä sama serkku, jonka kanssa hän oli aiemmin kieltäytynyt avioitumasta.

Nadia ilmoitti aikovansa suunnitelmiensa mukaisesti käydä suomen kurssin loppuun ja hakeutua sen jälkeen opiskelemaan tai töihin. Keväällä oli edessä työharjoittelu, jonka Nadia halusi suorittaa lentokentällä. Naimisiinmeno ei vaikuttanut Nadian haluun tehdä työtä kodin ulkopuolella, mikäli hän ei saisi lapsia.

37)

E: But you don't plan to stay at home when you get married, you want to work.

N: If I have children I- I stay at home but if I haven't I don't stay at home. Yes I stay at home to take care of children and-

E: But also in Finland you can take children to päiväkoti to daycare after when they are two years old-

N: **Yes I can to go to work why not. Why I stay at home?** (nauraa) Yes.

E: Ok.

N: Cause when I stay long time at home I become nervous- stressed and nervous and- yes.

E: Yes.

N: **To change or from time to time at home – – to change or to work and to meet another people and- yes.**

(17.10.2008)

Nadia ei uskonut viihtyvänsä pitkiä aikoja kotona, vaan kertoi kaipaavansa ihmisten seuraa. Yllä olevan katkelman yhteydessä on syytä mainita, että Nadian kommentti töihin menon puolesta seurasi samaan haastattelutilanteeseen osallistuneen Tomokon puheenvuoroa, jossa tämä puolestaan kertoi olevansa mielellään päivät kotona ja pitävänsä sitä hyvänä vaihtoehtona tulevaisuudessakin.

Toisen haastattelun jälkeen en saanut Nadiaan enää yhteyttä. Kuulin hänen menneen naimisiin. Suomen kurssille hän osallistui edelleen.

#### 4.3.2 Tomoko

Myös Tomokon kertomuksesta sukupuolen voi nostaa tärkeäksi hänen arkeaan ja tulevaisuudensuunnitelmiaan määrittäväksi tekijäksi. Tomoko oli muuttanut Suomeen avioliiton vuoksi ja erosi muista tutkittavistani siinä, ettei hänellä ollut suuria haluja päästä suomalaisen työelämään. Suomen kieltä hän halusi oppia lähinnä voidakseen kommunikoida miehensä sukulaisten kanssa. Siinä missä Nadia vastusti perheensä asettamia, sukupuoleen liittyviä rajoituksia, Tomoko kertoi viihtyvänsä japanilaisen kulttuurin mukaisessa naisen roolissaan, johon kuului kotiin jääminen naimisiinmenon jälkeen.

38)

E: Ok ok. So have you what do you do at the moment in Finland? Are you working somewhere or-?

T: No I'm in I'm housewife. It's quite usual like not to work after we got married and I will be housewife like that as well --

(28.4.2008)

Tomoko ei siis panostanut kielenoppimiseen suomalainen työelämä mielessään. Hänen toimeentulonsa oli taattu yhteisestä sopimuksesta aviomiehen kanssa, ja hän kertoikin aikovansa mennä töihin vain, mikäli se taloudellisista syistä tulisi välttämättömäksi. Hän ei uskonut kuitenkaan mahdollisuuksiinsa suomalaisilla työmarkkinoilla. Sopivaa työtä ei ollut juuri tarjolla, koska liiketoimintaa oli hänen sanojensa mukaan Suomessa liian vähän. Yhdeksi esteeksi työllistymiselleen Tomoko mainitsi ikänsä, 36 vuotta, joka oli Japanissa etenkin naiselle liian korkea ikä hakea työtä.

39)

E: -- But, eh, do you feel you would like to work one day here? Because you have been studying and-

T: Eh not really because **I'm 36 and no it's pretty old to find a nice job** I think and-

E: Oh I don't think so.

T: Ee-

E: If you were 60 ok but you are 36.

T: Oh because it works in that way in Japan you know. **Woman cannot find a job easily after 30 years old.**

(17.10.2008)

Erityinen paine Tomokoon kohdistui suomalaisesta yhteiskunnasta päin. Tomoko itse ei kokenut ongelmalliseksi valintaansa olla hakeutumatta työelämään, mutta suomalaiset eivät lakanneet ihmettelemästä hänen päätöstään. Tomoko koki ihmisten, ilmeisesti lähinnä miehensä tuttavien, jatkuvat utelut töihin menostaan hyvin kiusallisiksi ja epäkohteliaiksi. Tomokon mukaan japanilaiselle naiselle oli luonnollinen ajatus jäädä kotiin naimisiinmenon jälkeen eikä hänellä ollut tarvetta kyseenalaistaa sitä.

40)

T: Aa I mean- I mean for Japanese you know. It's very difficult to find a job for Japanese I think. And many of Japanese woman for instance they don't work you know- husbands are working. The



Finnish husbands are working but Japanese- like **wives were not working that's quite common for Japanese but it's not common here.**

E: No it's not common at all.

T: So- yeah.

E: So that's why people keep asking you because it's not common in here.

T: **Yeah I know- but I don't want to explain about it every time you know.**

E: Yeah I understand.

T: I like to stay home. (naurahtaa)

E: So you feel ok about- you wouldn't mind staying home.

T: No no I- I really want to stay home you know- yeah yeah.

E: So it's ok for you.

T: Yeah yeah.

E: Yes- because it's Japanese custom to do it so.

T: **Yeah it's- we don't have any doubt about it and it's- of course it's easier you know.** (naurahtaa)

(17.10.2008)

Tomoko oli suomalaisen ja japanilaisen kulttuurin ristipaineessa. Hän eli suomalaisen miehen kanssa Suomessa ja pyrki samanaikaisesti pitämään kiinni japanilaisen naisen identiteetistään, mikä ei ollut helppo yhdistelmä. Häneen kohdistui yhteiskunnasta päin hänen identiteettinsä kanssa ristiriidassa olevia odotuksia, kuten oletus siitä, että myös naiset – tai ylipäänsä kaikki työikäiset yhteiskunnan jäsenet – käyvät työssä. Paine oli luonnollisesti suuri myös työvoimapoliittisella suomen kurssilla, jonka Tomoko loppujen lopuksi jätti kesken luopuen samalla suomen puhumisesta tyystin ja vaihtaen kielen takaisin Englantiin.

#### 4.3.3 Olga ja Lejla

Olgalta ja Lejlalta keräämässäni aineistossa on suoria viittauksia sukupuoleen vain vähän. Heidän kohdallaan sukupuolen merkitys elämänsäkulussa tuntuu luontevimmalta nostaa esiin yhteydessä lapsiin ja perheeseen. He olivat keskenään suunnilleen samanikäisiä ja molemmilla oli pieniä lapsia, Olgalla kaksi ja Lejlalla kolme. Kumpikin oli viettänyt useamman vuoden lasten kanssa kotona osallistumatta vielä suomen kurssille. Olga oli tuona

aikana opiskellut suomea kotona itsenäisesti, Lejla puolestaan oli keskittynyt muihin kieliiin.

Olga oli hoitanut lapsia kotona neljä ensimmäistä Suomen vuottaan miehen jatkaessa työssään kotimaassa. Perheen suunnitelmissa oli kuitenkin asua yhdessä Suomessa, ja Olga halusikin kiireesti oppia suomea päästäkseen pian töihin ja voidakseen vuorostaan elättää perhettä miehen osallistuessa suomen kurssille. Olga oli tehnyt kotimaassaan virastotyötä sekä opettanut kieliä yksityisesti, mutta lasten vuoksi hän oli viettänyt joitakin vuosia poissa työelämästä. Olgalla oli haastattelujen aikaan kova halu päästä opiskelemaan ja työhön, sillä lapset olivat jo päivähoidossa ja koulussa.

Lejlan kaikki kolme lasta olivat vielä alle kouluikäisiä, ja hän oli viettänyt ensimmäiset kuusi Suomen vuottaan heidän kanssaan kotona. Näiden vuosien aikana hän ei ollut opiskellut suomea, sillä hänen miehensä oli asunut Suomessa jo kauemmin ja puhui kieltä erinomaisesti. Sen sijaan Lejla oli keskittynyt englannintaitonsa parantamiseen ja alkanut opetella miehensä äidinkieltä arabiaa. Haastattelujen aikaan lapset kuitenkin olivat jo puolipäivähoidossa ja lopun aikaa mies huolehti heistä kotona Lejlan osallistuessa suomen kurssille.

#### 4.3.4 Irina

Irian haastatteluissa sukupuolen merkitys elämänkulussa ja sitä kautta kielenoppimiseen panostuksessa ei tullut eksplisiittisesti esiin. Hänen poikansa oli jo aikuinen, ja hän oli muuttanut Suomeen miehensä kanssa. Pariskunnan Suomeen muuton syynä oli ollut miehen työ, mutta myös yleisesti huono työtilanne kotimaassa. Myöhemmin mies joutui Suomessa lomautetuksi ja Irian tavoite löytää mahdollisimman pian työtä tuli yhä akuutimmaksi. Irinalta keräämässäni aineistossa maahanmuuttajuus näyttäytyy ennen kaikkea iän määrittämänä kokemuksena. Irina oli haastattelujen aikaan 52-vuotias, mikä oli hänen mukaansa esteenä ainakin uuden ammatin opiskelulle. Irina oli saanut aiemmin kuulla, ettei pääsisi ikänsä vuoksi lähihoitajakoulutukseen, ja toisaalta hän ei myöskään halunnut enää käyttää useaa vuotta elämästään opiskeluun.

41)

I: Ee minä luulen että minä haluan tehdä työtä ja minä luulen että minä yritän saada työtä kaupassa tai en tiedä vanhustalossa tai päiväkodissa-

E: Joo.

I: Joo **koska minä en ole nuori nainen joo ja minä en halua opiskella esimerkiksi viisi vuotta-**

E: Sinä et halua opiskella enää uutta ammattia.

I: Ee haluan mutta esimerkiksi jos minä voisin opiskella uusi- oi ei yksi yksi vuosi joo joo. **En halua opiskella pitkään-**

(16.6.2009)

Irina ilmaisi selkeästi halunsa palata kotimaahan, kunhan taloudellinen tilanne helpottaisi. Toistaiseksi hän kuitenkin aikoi asua miehensä kanssa Suomessa, vaikka miehen työt eivät jatkuisikaan. Irina piti ikäänsä osittain esteenä Suomeen sopeutumiselle, ja erityisen hankalaksi hän koki tilanteen vielä iäkkäämmän miehensä vuoksi, joka ei puhunut englantia eikä suomea, eikä tulisi Irinan mukaan niitä oppimaankaan.

42)

I: Koska minä luulen että jos henkilö haluaa hän voi mennä- tai hän voi muutti kun hän on nuori mutta minä en ole nuori ja minun mies jos minun mies olisi minulle kun seinä- sanotaan että hän voi olla tosi hyvä- en osaa kertoa- ehh- no hänellä ei ole työtä Suomessa hän ei puhu suomea hän ei puhu englantia ja kaikki esimerkiksi kun hän täytyy mennä Kelaan tai toimistoon minun täytyy mennä hänen kanssa ja hän tosi vaikea koska minulla on paljon omainen ongelmia-

E: Omia- omia ongelmia.

I: Joo joo joo joo.

(7.10.2009)

Perheen asioista yksin huolehtiminen oli Irinalle raskasta eikä hän saanut kielitaidottomalta mieheltään käytännön tukea. Irina uskoi nuorten ihmisten voivan huomattavasti helpommin integroitua uuteen yhteiskuntaan. Sekä kielenoppiminen että sopeutuminen oli hänen mukaansa vanhemmille ihmisille vaikeaa. Irina uskoi ikänsä olevan suuri sekä opiskelua että työntekoa vaikeuttava tekijä, ja hän käyttikin runsaasti aikaa kielen oppimiseen, jotta mahdollisuudet työllistyä ja osallistua yhteiskuntaan kasvaisivat. Myös miehen työttömyys hankaloitti pariskunnan tilannetta eikä Irina uskonut miehen enää löytävän työtä ikänsä ja kielitaidottomuutensa vuoksi. Tämän vuoksi Irina näki itsensä tulevaisuudessakin ensisijai-

sena perheen asioista huolehtijana, mikä kasvatti hänen haluaan oppia suomea nopeasti ja hyvin.

#### 4.3.5 Sukupuolen ja iän suhde panostukseen

Olen poiminut haastatteluista kohtia, joissa sukupuoli ja ikä näyttäytyvät tutkimieni maa-hanmuuttajanaisten elämänselkkuun ja erityisesti kielenoppimiseen panostukseen vaikutta-vina tekijöinä. Kullakin naisella oli luonnollisesti hyvin erilainen elämäntilanne ja siksi myös sukupuoli ja ikä vaikuttivat kunkin panostukseen eri lailla.

Nadian ja Tomokon kohdalla sukupuoleen liittyi odotuksia ja vaatimuksia, jotka asettivat heidän sisäiset pyrkimyksensä ristiriitaan yhteisön toiveiden kanssa. Nämä ristirii-dat vaikuttivat heidän kielenoppimisintoonsa osin päinvastaisilla tavoilla. Nadian panostus suomen opiskeluun liittyy suurelta osin pyrkimyksiin vastustaa perheen patriarkaalisia ra-kenteita. Tomoko puolestaan ei kokenut japanilaisen naisen identiteettinsä saavan hyväk-syntää suomalaisessa yhteiskunnassa, mikä osaltaan johti toisen kielen opiskelusta luopu-miseen.

Nadiaa innosti suomen oppimiseen ajatus vapaudesta ja taloudellisesta riippumat-tomuudesta, jota hänen oli omassa kulttuurissaan nuorena naimattomana naisena vaikea saavuttaa. Nadia ihaili suomalaisen naisen vapautta päättää itse elämänsä kulusta, esimer-kiksi asumisestaan, naimisiinmenostaan ja työssäkäynnistään. Nadialle kielitaidon hankki-minen oli itsestäänselvyys ja myös ehdoton vaatimus suomalaisessa yhteiskunnassa pär-jäämiselle. Hän oli innokas tutustumaan suomalaisiin ja uskoi kielitaidon helpottavan hänen pääsyään sisään yhteiskuntaan.

Nortonin informantti Mai oli tässäkin mielessä hyvin samankaltaisessa tilanteessa kuin Nadia (ks. 4.3.1). Hän asui veljensä perheen luona, jossa hänen omat pyrkimyksensä asettuivat ristiriitaan kodin patriarkaalisten rakenteiden kanssa (Norton 2000: 77). Nadian tavoin Mai oli nuori ja naimaton ja tavoitteli itsenäistä elämää, johon kuului muun muassa kielitaidon ja koulutuksen hankkiminen. Molemmat nuoret naiset joutuivat itsenäistymis-pyrkimystensä vuoksi konfliktiin perheen kanssa. Molempien tapauksessa heidän henkilö-kohtaista vapauttaan eivät pyrkineet rajoittamaan vain perheen miehet, vaan yhtä lailla

myös naiset: Nadiaa oma sisar ja Maita veljen vaimo. Kielitaitoon panostaminen oli siis niin Nadialle kuin Maillekin panostus identiteettiin itsenäisenä nuorena naisena, jolla olisi vapaus tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä.

Tomokolla ei ollut pakottavaa tarvetta oppia suomea kiireesti, sillä hänen ei välttämättä tarvitsisi koskaan elättää itseään Suomessa. Työvoimapolitiittinen kielikoulutus keskittyi Tomokon mielestä liikaa juuri työelämään tavoitteena saada opiskelijat mahdollisimman pian saavuttamaan työssä välttämätön kielitaito. Toinen syy Tomokon vastustukselle saattoi olla hänen henkilökohtaisen identiteettinsä yhteensopimattomuus suomalaisessa yhteiskunnassa tyypilliseksi ajatellun työssäkäyvän naisen identiteetin kanssa. Koska Tomoko koki suomalaisen yhteiskunnan ja siinä tarjotun identiteettiposition itselleen vieraaksi, hän vetäytyi mieluummin eri kulttuuria edustavan ulkomaalaisen rooliin. Englantia puhuvana ulkomaalaisena hänen ei kenties oletettaisi siirtyvän japanilaisen kulttuurin mukaisesta naisena olemisesta kohti suomalaisen työssäkäyvän naisen roolia, johon ympäristö häntä painosti.

Tomokon tilanne oli sekä samankaltainen että päinvastainen Nadian kanssa: kummallakin oli käsitys siitä, millaista elämää itse halusi elää, ja kumpikin joutui kohtaamaan ympärillään epäilyä, jopa estelyä. Nadia kapinoi yhteisönsä ja sukunsa patriarkaalisia normeja vastaan voidakseen viettää itsenäistä elämää. Tomoko puolestaan viihtyi japanilaiselle kulttuurille tyypillisessä naisen roolissa, mutta joutui jatkuvasti puolustelemaan ja selittelemään valintaansa suomalaisessa yhteisössä. Kummankin kohdalla kyse oli siitä, että suomalaisessa yhteiskunnassa naisen rooli oli perinteisesti erilainen kuin heidän lähtökulttuureissaan. Nadia koetti tavoitella jotain, mihin hänellä ei vanhassa kotimaassaan ollut ollut mahdollisuutta, kun hän pyrki kohti ihailemaansa suomalaista vapautta. Tomoko puolestaan koetti pitää kiinni japanilaisen naisen identiteetistään, johon hän oli kotimaassaan kasvanut.

Nadian ja Tomokon panostus suomen oppimiseen tuleekin nähdä juuri heidän identiteettiinsä liittyvien pyrkimysten valossa. Nadialle suomen kieli oli väylä itsenäisyyteen: kielen hallinnan kautta hänelle aukeaisi mahdollisuus työntekoon Suomessa, mikä puolestaan mahdollistaisi hänelle itsenäisen toimeentulon. Tämän vuoksi hänen panostuksensa suomen opiskeluun oli kova. Tomoko sen sijaan koki olevansa ikänsä puolesta liian vanha työmarkkinoille. Hän kertoi, ettei Japanissa naisen ollut 30 vuotta täytettyään helppo löytää työtä. Tomokolla ei muutenkaan ollut suurta halua tai tarvetta mennä töihin Suomessa ei-

vätkä maahanmuuttajien työvoimakoulutuksen tavoitteet miellyttäneet häntä. Suomalaisen, naimisiinmenonkin jälkeen työssä käyvän naisen identiteetti ei istunut Tomokon omaan identiteettiin, minkä johdosta suomen kurssi alkoi lopulta tuntua hänestä ahdistavalta. Tämä johti vastustukseen ja lopulta kurssin kesken jättämiseen.

Olgan ja Lejlan kielenopiskelua oli alkuvuosina hidastanut lapsista huolehtiminen, mutta toisaalta juuri perhe osaltaan kannusti heitä tekemään paljon työtä kielitaidon eteen. Suomen taito oli naisille välttämätön heidän hoitaessaan lastensa asioita päiväkodin ja koulun henkilökunnan kanssa tai esimerkiksi harrastuspiireissä. Naiset kertoivat huomanneensa, ettei englannilla pärjännyt Suomessakaan kaikkialla. Olga ja Lejla tiedostivat myös sen, että heidän lapsensa kasvaisivat suomenkielisiksi, jolloin myös heidän vanhempina olisi tärkeä ymmärtää kieltä. Lisäksi molemmat lapsiperheet tarvitsivat naisten työpanosta perheen toimeentulon turvaamiseksi, ja Olgan ja Lejlan tärkeänä tavoitteena olikin löytää mahdollisimman pian työtä. Olga näki realistisena vaihtoehtona tulevaisuudessa sen, että kävisi itse työssä ja elättäisi vuorostaan perhettä, jotta hänen miehensä voisi osallistua suomen kurssille.

Irian tapauksessa erityisesti ikä on maahanmuuttajuutta vahvasti määrittävä kokemus ja jopa eräänlaiseen noidankehään johtava tekijä. Irina käytti paljon aikaa kielenopiskeluun ja hänen tavoitteenaan oli löytää mahdollisimman pian työtä. Häntä kiinnosti muun muassa työ henkilökohtaisena avustajana, mutta työnsaanti oli vaikeaa ilman sosiaalialan koulutusta. Toisaalta Irina oli saanut kuulla, että hänen ikänsä oli liian korkea lähihoitajakoulutuksen aloittamiseen. Irian mies puolestaan oli joutunut lomautetuksi eikä Irian sanojen mukaan voinut enää löytää uutta työtä kielitaidottomuutensa vuoksi. Juuri miehen ikä kuitenkin esti tätä osallistumasta kielikurssille ja oppimasta suomea. Nortonin informantti Katarina totesi korkeamman iän vaikeuttavan merkittävästi kielenoppimista, ja samasta syystä myös Irina kertoi suomen oppimisen olevan itselleen hidasta ja miehelleen mahdotonta. Juuri oppimisen vaikeuden tiedostaen Irina panosti runsaasti aikaa ja energiaa kielenoppimiseen.

Käsitteen iästä sosiaalisena konstruktiona voi nostaa esiin Tomokon kertomuksesta. 36 vuotta oli Tomokon käsityksen mukaan varsinkin naiselle korkea ikä työnhakuun ja hän näki mahdollisuutensa suomalaisessa työelämässä heikoiksi. Hän piti itseään myös vanhana opettelemaan uutta kieltä: suomi oli hänelle jo viides kieli, eikä hän ollut oppinut aiempia-

kaan vieraita kieliä niin hyvin kuin olisi halunnut. Mielenkiintoista kuitenkin on, etteivät 33-vuotiaat Lejla ja Olga tuntuneet pitävät ikäänsä lainkaan liian korkeana. Tämä puhuu nimenomaan sen puolesta, että ikää tulee tarkastella sosiaalisesti rakentuneena kategoriana.

Olen keskittynyt sukupuoleen nimenomaan yhteydessä kielenoppimiseen panostukseen. Erityisesti Nadian ja Tomokon tapauksissa sukupuolella ja erityisesti naiseudella tietyssä kulttuurissa on siinä ratkaiseva merkitys. Olgalta ja Lejlalta keräämässäni aineistossa sukupuolta oli luontevin tarkastella yhteydessä äitiyteen ja sitä kautta panostukseen. Irinan kohdalla puolestaan ikä osoittautuu sukupuolta merkittävämmäksi panostukseen vaikuttavaksi tekijäksi. Mutta, kuten analyysini toinen osa seuraavaksi osoittaa, suuri osa kielenoppijan kohtaamista ongelmista ei kuitenkaan ole sidoksissa sukupuoleen.

## **5 Kielenoppiminen osana arkielämän vuorovaikutusta**

Luvussa 4 tarkastelin kielenoppijan identiteettiä suhteessa siihen, kuinka toisen kielen oppija oppimiseen panostaa. Luvussa 5 keskityn Olgan, Irinan ja Lejlan kautta konkreettisiin kielenkäyttötilanteisiin. Kysyn, missä suomea voi puhua ja millaisiksi nuo puhetilanteet käytännössä muotoutuvat. Pyrin aineistoni pohjalta kuvaamaan arkielämän vuorovaikutustilanteiden luonnetta sekä selittämään sitä, miksi jokaista kielenoppijaa ja jokaista kielenpuhumistilannetta tulee tarkastella erikseen kulloisistakin lähtökohdista käsin. Kyseenalais-tan myös perinteisessä toisen kielen tutkimuksessa vallinneen käsityksen siitä, että toisen kielen oppiminen automaattisesti olisi kannustavassa kohdekielisessä ympäristössä tapahtuvaa ns. luonnollista kielenoppimista.

Tämän luvun kantava ajatus on, että osallistuminen kohdekielisen yhteisön sosiaali-seen toimintaan ei ole oppijalle ainoastaan päämäärä, vaan myös kielenoppimisen mahdollistava tekijä. Sosiaalinen konteksti on siis erottamaton osa kielenoppimista. Kohdekielisiin yhteisöihin pääsy ei kuitenkaan ole kielenoppijalle itsestäänselvyys. Norton (2000: 5) muistuttaa, ettei toisen kielen oppija pysty useinkaan vaikuttamaan siihen, millaisiin vuorovai-kutustilanteisiin kohdekielen puhujien kanssa pääsee. Toisen kielen oppimisen paradoksi onkin siinä, että oppimisen on katsottu tapahtuvan parhaiten juuri kohdekielisissä yhteisöis-

sä, mutta todellisuudessa juuri näihin yhteisöihin liittymiseen on edellytyksenä kielen hyvä hallinta (Norton 2000: 47).

Pohdin yhteisöihin pääsyn vaikeutta ja vuorovaikutustilanteiden epätasapainoisia valtasuhteita alaluvussa 5.1. Varsinaisen analyysini olen jakanut kahteen osaan: alaluvussa 5.2 kuvaan niitä vuorovaikutustilanteita, joihin informanttini Olga, Irina ja Lejla päivittäin osallistuivat. Alaluvussa 5.3 analysoin tarkemmin muutamaa Irinan ja Lejlan kertomusta konkreettisista tilanteista.

### 5.1 Oikeus puhua

Osallisuus kohdekielisiin yhteisöihin näyttäytyy toiminnan teorian (ks. 2.1) valossa välttämättömänä toisen kielen oppimisessa. Yhteisöihin pääsy voi kuitenkin käytännössä osoittautua hyvin vaikeaksi. Juuri tästä syntyy toisen kielen oppimisen paradoksi. Vuorovaikutus kohdekielisissä yhteisöissä on välttämätöntä, mutta kieltä opetteleva saattaa huomata sujuvan kielitaidon olevan edellytyksenä tietyn yhteisön jäsenyydelle ja jää täten yhteisön ulkopuolelle. Norton (2000: 110–113) kyseenalaistaa perinteistä toisen kielen omaksumisen teoriaa edustavan Spolskyn (1989) varsin positiivisen kuvauksen ns. luonnollisesta kielenoppimisesta, joka tarkoittaa toisen kielen oppimista sen käytön kautta muodollisten luokkahuonetilanteiden sijaan. Luonnollisessa kielenoppimisessa kieltä on ajateltu käytettävän aitoon kommunikaatioon, muodollisessa oppimisessa ainoastaan opettamiseen. Luonnollisessa kielenoppimisessa oppijan on ajateltu olevan jatkuvasti kohdekielen puhujien ympäröimänä. Lisäksi oppimisympäristöä on pidetty avoimena ja stimuloivana, käytettyä kieltä aitona ja normaalina sekä kohdekielen syntyperäisiä puhujia yhteisymmärrykseen pyrkivinä ja oppijaa tukevinä. (Spolsky 1989: 171.)

Oman tutkimuksensa pohjalta Norton painottaa, etteivät yllä mainitut oletukset useinkaan toteudu käytännössä. Hän toteaa kohdekielen syntyperäisten puhujien olevan usein varsin haluttomia ylläpitämään sujuvaa kommunikaatiota ja syntyperäisten ja ei-syntyperäisten puhujien olevan keskenään epätasa-arvoisia. On myös hyvin mahdollista, että toista kieltä opetteleva maahanmuuttaja ei kuule kohdekieltä ympärillään niin paljon kuin haluaisi. Maahanmuuttajat esimerkiksi saattavat helposti päätyä keskenään samoil-



asuinalueille sekä työpaikkoihin tai työtehtäviin, joissa kommunikaation mahdollisuudet yleensäkin ovat rajoitetut. Niin ikään Norton kritisoi kuvausta oppimisympäristön avoimuudesta ja käytettävän kielen aitoudesta. Hänen analyysinsä osoittaa, että toista kieltä opetteleva ei välttämättä lainkaan koe avoimuuden ja aitouden tunnetta käyttäessään kieltä ympäristössä, jossa puhekumppanit eivät tiedä hänestä mitään ja saattavat mielessään pelkistää hänet vain kieltä taitamattomaksi maahanmuuttajaksi mitätöiden hänen henkilökoh- taisen sosiaalisen historiansa, tietonsa ja kokemuksensa.

Norton (mts. 8, 113) ottaa käyttöön Bourdieun käsitteen *oikeus puheeseen*, jonka on muokannut muotoon *oikeus puhua*. Bourdieu näkee epätasa-arvoisten puhetilanteiden taustalla puhujien väliset symboliset valtasuhteet. Hänen mukaansa lausuman arvo on aina mitattava suhteessa puhujaan, joka puolestaan on nähtävä osana laajempaa sosiaalista verkostoa. Puhetta ei siis ole mahdollista erottaa puhujasta ja tämän identiteetistä. Norton mainitsee toisen kielen omaksumisen tutkijoiden lähtökohtaisesti olettaen vuorovaikutuksen osapuolet keskenään tasa-arvoisiksi, jolloin puhujan on oletettu pitävän kuulijaansa kuulijaksi kelpaavana ja vastaavasti kuulijan pitävän puhujaa puheensa arvoisena. Tätä asetelmaa ei kuitenkaan tule pitää itsestäänselvyytenä. Bourdieun näkemyksen mukaan puhujan oikeus puheeseen kulloisessakin tilanteessa on niinkin oleellinen osa vuorovaikutusta, että se tulisi liittää kielellisen kompetenssin määritteeseen.

Norton vahvistaa tutkimuksensa maahanmuuttajanaisten kokevan käytännön puhetilanteet usein epätasa-arvoisiksi ja heitä yhteisön ulkopuolelle sulkeviksi. Naiset eivät läheskään kaikissa tilanteissa tunne olevansa legitiimejä puhujia, siis oikeutettuja puheeseen, ja tämä kokemus vaientaa heitä silloin, kun heillä olisi mahdollisuus päästä harjoittelemaan kieltä keskustelussa syntyperäisten puhujien kanssa. Ajatus siitä, että toisen kielen oppiminen olisi ns. luonnollista kielenoppimista aidoissa tilanteissa, tuntuu vahvasti idealisoidulta. Myös Kinginger (2004) kiistää käsityksen siitä, että toisen kielen oppijat erottaa vieraan kielen oppijoista heidän luonteva vuorovaikutuksellinen kontaktinsa kohdekielen puhujiin. Hänen tutkimuksensa Alice joutui tekemään kovasti työtä paitsi itse kielen rakenteiden kanssa myös vuorovaikutukseen osallistumisen eteen.

Lindberg (2003) pitää yhtenä suurena toisen kielen oppimisen ongelmana juuri kielenoppijoiden vahvaa positioitumista maahanmuuttajiksi, mikä asettaa heidät puhujina epätasa-arvoiseen asemaan syntyperäisten kanssa. Hän on huolissaan siitä, että kielenoppija

sysätään helposti marginaaliin ja eristetään kohdekielisistä yhteisöistä sen sijaan, että hänet nähtäisiin kielen legitiiminä puhujana. Lindberg pyrkiikin tuomaan esiin syntyperäisen puhujan vastuuta puhetilanteissa. Esimerkiksi hän ottaa institutionaaliset keskustelutilanteet, jotka antavat monelle maahanmuuttajalle ensimmäisiä ja jossain vaiheessa kenties ainoita kosketuksia kohdekieleen. Nämä tilanteet voivat olla hyvin ratkaisevia esimerkiksi sen kannalta, millainen identiteetti oppijalle toisen kielen puhujana muodostuu.

Informanttini kertoivat tilanteista, joissa olivat heikon kielitaitonsa vuoksi joutuneet vaiennetuksi paitsi natiivien seurassa myös suomen kielen kurssilla, jossa itseään muita taitavampina pitävät opiskelijat pyrkivät määrittelemään sitä, kenellä milloinkin oli oikeus puhua. Toisaalta heillä oli myös tarinoita siitä, kuinka he olivat puolustaneet itseään ja oikeuksiaan suomeksi ja legitimoineet täten asemansa suomen kielen käyttäjinä. Vahvimmin aineistostani kuitenkin kuultaa se, kuinka vaikeaa on ylipäänsä päästä puhumaan suomea.

Tarkastelen seuraavaksi informanttien arkea suomen käyttäjinä. Alaluvussa 5.2 kuvaan niitä konkreettisia vuorovaikutustilanteita, joissa informanttini Olga, Irina ja Lejla kertoivat haastattelujakson<sup>10</sup> aikana säännöllisesti puhuvansa suomea. Alaluvussa 5.3 painaudun Irinan ja Lejlan kautta tilanteisiin, joissa nämä ottavat paikkansa suomen kielen legitiimeinä käyttäjinä ja toisaalta tilanteisiin, joissa epävarmuus natiivin puhekumppanin suhtautumisesta tai tietoisuus heikosta kielitaidosta estää puhumasta. Lisäksi kommentoin vuorovaikutuksen valtasuhteita ja toisten vaientamista suomen kielen kursseilla.

Olgan, Irinan ja Lejlan tarinat kertovat sitkeästä ponnistelusta kielitaidon kehittämiseksi sekä jatkuvista pyrkimyksistä etsiytyä suomenkieliseen ympäristöön ja päästä harjoittelemaan puhumista. Kaikki halusivat opiskella suomea myös teoreettisesti, mutta uskoivat samalla vahvasti, että paras tapa oppia kieltä oli sen käyttö käytännössä. He hyödynsivät mielellään jokaisen suomen puhumisen mahdollisuuden, vaikka niitä ei heidän mukaansa tarjoutunutkaan tarpeeksi. Vaikka heidän suomen käyttönsä lisääntyi ja laajeni haastattelujakson aikana, kaikki kaipasivat jatkuvasti enemmän mahdollisuuksia puhua.

---

<sup>10</sup> Haastattelujakso tarkoittaa Olgan kohdalla toukokuun 2008 ja lokakuun 2009 välistä aikaa, jolloin tein neljä haastattelua. Irinaa ja Lejlää haastattelin vuonna 2009 huomattavasti lyhyemmällä aikavälillä, Irinaa kesä–lokakuussa, ja Lejlää heinä–lokakuussa, kumpaakin kolme kertaa.

## 5.2 Missä suomea voi puhua?

Olgalla ja Irinalla oli melko vähän mahdollisuuksia puhua suomea vapaa-ajallaan. He käyttivät kieltä kielikurssilla ja myöhemmin työharjoittelussa, joka Olgalla varsin pian vaihtui ammatillisiin opintoihin. Institutionaalisen asioimisensa he hoitivat suomeksi, mutta kertoivat tilanteiden olevan usein lyhyitä eikä edes päivittäisiä. Lejlan tilanne oli sikäli erilainen, että hänen perheellään oli naapurustossa runsaasti suomea puhuvia tuttavuuksia, joita tavattiin pihalla, puistossa tai toisten luona kyläiltäessä. Lisäksi Lejla käytti suomea kurssilla, työharjoittelussa ja asioidessaan. Lejla ja Olga olivat puhetilanteisiin pääsemisen suhteen jonkin verran Irinaa edullisemmassa asemassa, sillä heillä oli pieniä lapsia, joiden asioita heidän piti omien asioidensa lisäksi hoitaa. Naiset olivatkin lähes päivittäin ainakin jonkin verran puheissa muun muassa päiväkodin ja koulun henkilökunnan kanssa. Olgan lapsilla oli lisäksi useita harrastuksia, joiden yhteydessä Olga pääsi harjoittamaan kielitaitoaan. Irina hoiti toisaalta suomeksi myös miehensä asioita. Lisäksi hän osallistui haastattelujakson loppuvaiheessa kerran viikossa kokoontuvaan vapaaehtoiseen suomi–venäjä-keskustelukerhoon, joka tarjosi hänelle puhumisen mahdollisuuden myös vapaa-ajalla. Seuraavaksi kuvailen naisten suomen puhumista eri sosiaalisissa konteksteissa.

### 5.2.1 Suomen kurssilla

Suomen kurssille osallistuessaan naiset puhuivat suomea pääasiallisesti nimenomaan siellä, luokkahuonetilanteissa opettajan johdolla. Olga oli ensimmäisen haastattelun aikaan vasta jonossa työvoimakoulutukseen ja osallistui suomen tunneille vain parina aamuna viikossa. Nuo muutamat tunnit olivat kuitenkin hänen sanojensa mukaan hyvä mahdollisuus päästä harjoittelemaan suomea, jonka puhumiseen ei vielä siinä vaiheessa juurikaan tarjoutunut muita mahdollisuuksia. Työvoimakoulutukseen päästyään Olga kertoi olevansa hyvin tyytyväinen ja opiskelevansa ahkerasti. Edistys hänen kielitaidossaan oli helppo havaita ja hän kertoi itsekin tunnistavansa sen.

Irina ja Lejla eivät olleet yhtä tyytyväisiä omaan kurssiinsa, mikä voi osaksi selittyä sillä, että he olivat kielitaidossaan jo pidemmälle edenneitä ja siksi opetuksen suhteen vaa-

tivampia. Heidän kohdallaan edistyminen ei ollut enää yhtä selkeää kuin Olgalla. Irina oli Olgan tavoin itse kielenopettaja, ja hän arvioi edistystään suomen kurssilla osin oman ammatillisen kokemuksensa pohjalta. Eniten Irinaa vaivasi se, että kurssi ei tarjonnut opiskelijoille tarpeeksi mahdollisuuksia harjoittaa suullista taitoaan. Kurssilla puhuttiin hänen mukaansa aivan liian vähän. Irina saattoi istua luokassa kokonaisen päivän lausuen noiden viiden tunnin aikana vain pari sanaa.

43)

E: Pääasia että te puhuitte.

I: Joo joo. Ja sitten ei ja se oli noin viisitoista minuuttia ystävän kanssa ja-

E: Joo joo.

I: -se se oli ja se loppui joo.

E: Okei.

**I: Se on vähän vähän ja minä luulen jos me tarvitsemme puhua ee opiskella puhua ja meidän täytyy puhua- me emme voi oppia puhua jos me emme puhu.**

E: Mm aivan aivan joo. Eli siellä kurssilla liian vähän puhutaan.

I: Joo tietysti.

(4.8.2009)

Irina olisi kaivannut erityisesti arkipäivän tilanteista selviytymiseen tarvittavaa keskustelutaitoa. Todellisen elämän tilanteet tulivat ja menivät ohi niin nopeasti, ettei Irina omien sanojensa mukaan usein osannut reagoida niihin. Koska hänellä ei ollut suomenkielisiä keskustelukumppaneita kurssin ulkopuolella, hänelle olisi ollut tärkeää saada mahdollisimman paljon harjoitusta kurssilla. Kurssilla käsitellyt asiat olivat Irinan mielestä usein ”kaukana elämästä”. Lisäksi opettaja oli hänestä äänessä aivan liikaa. Kaiken lisäksi kurssitovereista moni oli venäjänkielisiä ja tauoilla pääasiallisena kielenä luokassa oli venäjä. Suomea Irina puhui muiden kuin venäjänkielisten kurssilaisten sekä opettajansa kanssa.

Irinan tavoin Lejla ilmaisi tyytymättömyytensä suomen kurssiinsa: se kehitti kyllä kirjallisia taitoja, mutta ei antanut tarpeeksi mahdollisuuksia puhumiselle. Lejla oli harmissaan siitä, että hänenkin kurssitovereistaan suuri osa oli venäjänkielisiä. Tämä johti nimittäin väistämättä siihen, että venäjä oli hallitseva kieli luokassa – ei ainoastaan tauoilla vaan myös oppitunneilla ryhmätehtäviä tehtäessä. Lejla kertoi välillä ajattelevansa, että hän kuuli

kurssilla venäjää enemmän kuin suomea. Lisäksi hän Irinan tavoin kertoi, etteivät opiskelijat päässeet kunnolla harjoittelemaan puhumista.

44)

L: Ja- joo joo. Monta sana tulee nyt opin ja ajattelen että nyt puhun parempi kuin ennen suomea. Mutta pelkään nyt että koulussa kun me menemme minulla on yksi viikko ja sitten loppuu- **koulussa me emme puhumme suomea**. Se on parempi minä opiskelen kotona! Minä opiskelen parempi kotona joka päivä opiskelen kaksi tuntia sama kun seitsemän tuntia tai viisi tuntia koulussa. Minä- koulussa minä ee **kuuntelen- kuunnelen opettaja mutta sitten en puhu en mitään. Mitä hän sanoo ja sitten kun me- me yhdessä me teemme tehtävät me puhumme venäjäkieli**.

E: Joo ymmärrän eli sinä pelkää että kun koulu alkaa niin sinä puhut vähemmän suomea-

L: Vähemmän suomea kun kotona.

E: Mm sitte sinun kielitaso laskee-

L: Taso laskee joo.

(23.7.2009)

Lejla käytti suomea enemmän kesäloman aikana kuin suomen kurssilla käydessään. Tavaltaan tämä oli hienoa, sillä se kertoi siitä, että Lejla oli päässyt suomenkielisiin yhteisöihin ja hänellä oli mahdollisuus puhua suomea vapaa-ajallaan. Varsin nurinkurista kuitenkin oli, että hän pelkäsi kielitaitonsa tason jopa laskevan loman loppuessa ja kurssin taas jatkuessa. Hän pääsi mielestään parempiin tuloksiin opiskellessaan itsenäisesti kotona ja käyttäessään kieltä arkielämässään.

### 5.2.2 Asiointitilanteissa

Institutionaalisen asiointinsa Olga, Irina ja Lejla hoitivat lähes kokonaan suomeksi. Suomi oli kaikilla mieluisin asiointikieli, eivätkä he enää juurikaan joutuneet paikkaamaan sitä englannilla. Suomalaisviranomaisten kanssa asioinnista naisilla oli positiivisia kokemuksia, mutta viralliset asioimistilanteet eivät luonnollisesti sallineet pitkiä keskusteluja tai itse asiasta poikkeamista.

Olga kertoi ensimmäisessä haastattelussaan tuntevansa olonsa turvallisemmaksi puhuessaan englantia, mutta muutamaa kuukautta myöhemmin luotti jo taitoonsa ymmärtää ja

tulla ymmärretyksi suomeksi. Aikaisemmin ongelmatilanteet oli ratkaistu englanniksi, mutta nyt asian toistaminen tai uudelleen selittäminen suomeksi riitti. Seuraava katkelma on Olgan toisesta haastattelusta.

45)

E: Joo. Onko sulla sellaisia tilanteita joissa suomen puhuminen tuntuu vaikealta tai ei kivalta?

O: Nyt? Nyt ei-

E: Tällä hetkellä.

O: Nyt ei niin vaikea. **Joskus jos on jotakin vaikeaa mä voin kysyä ja ihmiset toistavat tai selittävät mitä jos minä en ymmärrä.**

E: Mm joo.

O: **Aikaisemmin jos en ymmärtänyt mitään he voi- voivat selittää englanniksi mutta nyt en muista milloin minä pyysin englanniksi.** Joo englanniksi joo.

(15.10.2008)

Olga puhui suomea esimerkiksi lastensa päiväkodissa ja koulussa, ostoksilla, Työ- ja elinkeinotoimistossa ja Kelassa. Asioinniksi voi myös lukea keskustelut lasten liikunta- ja musiikkiharrastusten ohjaajien kanssa. Hänen oli myös neuvoteltava muiden lasten vanhempien kanssa muun muassa esiintymispukujen hankinnasta. Musiikkiharrastuksen yhteydessä hän auttoi lastaan ymmärtämään opettajan antamia ohjeita. Nämä tilanteet olivat Olgalle hyvää harjoitusta, ja viimeisen haastattelun aikaan, jolloin hän niistä kertoi, hänen kielitaitonsa oli jo siinä määrin vahvistunut että niihin osallistuminen onnistui lähes ongelmitta.

Irina käytti Olgan tavoin suomea päivittäisissä asiointitilanteissa. Hänen miehensä ei puhunut suomea eikä englantia, joten Irina hoiti omien asioidensa lisäksi sekä pariskunnan yhteiset että miehensä henkilökohtaiset asiat. Hän huolehti muun muassa yhteydenpidosta miehensä esimieheen. Miehen jouduttua lomautetuksi Irina selvitti tämän tilannetta puhelimesta ja lisäksi työnantajan kanssa kasvotusten. Näistä tilanteista Irina kertoi ymmärtäneensä olennaisen sisällön, joskaan ei aivan kaikkea, mitä oli puhuttu. Asioimistilanteet Irina kertoi suunnittelewansa usein huolella etukäteen, mutta natiivin puheen ymmärtäminen oli siitäkin huolimatta usein vaikeaa. Irinalla oli suomenkielisten kanssa asioinnista sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Erästä onnistuneesta kommunikaatiotilanteesta hän kertoi seuraavasti:

46)

I: -- koska minä menen pankissa- pankkiin ja minun täytyy puhua ja minä mm aloin puhua vain vä-  
hän esimerkiksi ”anteeksi minä en ymmärrä puhuteko te englantia?” ja virkailija sanoi joo kyllä  
mutta joskus sanoi ei ee mutta ee minä luulen ee yksi kerta oli paljon hyvä koska ee virkailija pan-  
kissa sanoi ”ei minä en osaa puhua englantia”, puhumme suomea. Ja hän ee puhun hita- puhui hi-  
taammin ja jos esimerkiksi minä en vois- en voinut ymmärtää hän näytti tietokone- tietokoneella mi-  
nulle kaikki. Ja minä ymmärsin kaikki-

(16.6.2009)

Esimerkin asiointitilanne oli positiivisena kokemuksena lisännyt Irinan luottamusta suulli-  
seen suomen taitoonsa. Tilanteessa on avainasemassa äidinkielen puhuja, joka tarjoutuu  
muokkaamaan ja havainnollistamaan puhettaan siten, että toisen kielen oppija ymmärtää  
häntä vaivatta.

Irinaa ja Olga yhdisti se, että he kummatkin olivat perheessään vastuussa asioinnis-  
ta suomalaisessa yhteiskunnassa. Naiset olivat Suomessa olonsa alusta saakka ottaneet ak-  
tiivisen roolin asioiden hoidossa ja yhteydenpidossa viranomaisiin. Vaikka asiointikieli oli  
kummallakin ollut aluksi englanti, olivat naiset yhtä mieltä siitä, että suomen oppiminen oli  
edellytys maassa hyvin pärjäämiselle.

Lejla oli hoitanut ensimmäisten kuuden vuoden aikana asiointinsa täysin englannik-  
si, joskin oli saanut lähes alusta saakka apua suomea sujuvasti puhuvalta mieheltään. Lejlan  
aloitettua suomen kurssin hänen suomen taitonsa oli kehittynyt nopeasti ja haastattelujen  
aikaan hän hoiti asiointinsa suomeksi. Lejla tiesi ettei englannin taitoa voinut aina odottaa  
suomalaisviranomaisilta. Esimerkiksi hän antoi neuvolatyöntekijän, joka ei puhunut juuri-  
kaan englantia. Muun muassa neuvolassa aviomies toimikin aluksi Lejlan tulkkina. TE-  
toimistossa Lejlalle oli alkuvaiheessa tilattu tulkki, mutta sittemmin hän hoiti asiansa suo-  
meksi. Seuraavassa katkelmassa hän kertoo tyytyväisenä suomen taitonsa kehittymisestä.

47)

L: -- Kun olin ensimmäinen kerta työvoimatoimisto- stossa puhun minun kieli he- tulee yksi tulkki ja  
minä sanon minä puhun englantia ei tarvii tulkki sanoo ei se on koska sinä et puhu suomea se on pa-  
rempi- mutta nyt monta kertaa minä menen puhun vain suomea-

E: Joo.

L: Sanovat- he sanovat että sinulla on hyvä taso --

(1.7.2009)

Vaikka Lejlan suomen taito oli jo sujuva, eivät kaikki asioimistilanteet sujuneet vaikeuksitta. Esimerkkinä kommunikaation ongelmista Lejla kertoi omalääkäristään, joka puhui niin nopeasti ja epäselvästi, ettei Lejla pystynyt kunnolla seuraamaan hänen puhettaan. Seuraavassa katkelmassa Lejla kuvaa lääkärikäyntiään.

48)

L: Mutta mikä minun nyt ongelma: kun kävin lääkärissä hän puhuu tosi nopeasti- mä en ymmärrä ei ei mitään-

E: Voi ei-

L: **Meillä on hyvä lääkäri mutta hän puhuu nopeasti sinä et voi kuvitella- kaikki sanovat että oo hän puhuu nopeasti- jos sinä kävit sinä et voi ee ymmär- ymmärtää-**

E: Pyysitkö sinä hänt- ymmärtää-

L: Mitä? Mä sanon: mitä- ja se on minun asia mä olen mieheni kanssa hän selittää mutta mieheni: toista- koska hän ei- (nauraa)

E: Pyysitkö häntä puhumaan hitaammin? Lääkäriä.

L: En voi koska hän- hän on tosi: anteeksi minulla on patient- mikä se on patient-?

E: Poti-potilas.

L: **Potilas- anteeksi ja menee pois- nopeasti viistoista minuuttia- viis minuuttia joskus kaksi minuuttia joskus ja menee pois.**

E: Mut sinun pitää ymmärtää mitä lääkäri sanoo- (nauraa)

L: Nopeasti ja pois-

(24.10.2009)

Lejlan kuvaamaa tilannetta leimaa terveysaseman kiire, joka yhdistettynä lääkärin luontaisen nopeaan puhetempoon teki lääkärikäynneistä hankalia. Lejla ei omien sanojensa mukaan ollut ainoa, jolle lääkärin nopea puhe tuotti ongelmia.

### 5.2.3 Työharjoittelussa ja ammatillisten opintojen yhteydessä

Olga, Irina ja Lejla tekivät kaikki jossain vaiheessa haastattelujaksoa työharjoittelua. Olgalta harjoittelu tosin jäi pariin viikkoon, joiden jälkeen hän aloitti opiskelun. Olgan työharjoittelu ajoittui haastattelujakson puoliväliin ja Irinan sekä Lejlan puolestaan sen loppuvaiheeseen. Naisilla oli työharjoittelusta ristiriitaisia ajatuksia. He olivat kaikki odottaneet in-



nopeasti harjoittelun alkamista, koska toivoivat työssä pääsevänsä vihdoin käyttämään kieltä kunnolla. Harjoittelun alettua Olga ja Irina olivat kuitenkin siihen osin pettyneitä. Kiireisessä työympäristössä aikaa työtovereiden kanssa keskustelemiselle ei juuri jäänyt ja etenkin Irina koki vielä heikon kielitaitonsa vuoksi marginalisoitumista suomenkielisessä työyhteisössä. Olgan työ puolestaan oli kaiken kaikkiaan melko yksinäistä. Myös Lejla oli saanut nähdä vaivaa päästäkseen toivomiinsa työtehtäviin.

Olgan harjoittelupaikka oli arkistossa, jossa hän teki lähinnä mapitustyötä. Olga ei sinänsä valittanut työn sisällöstä, mutta kertoi hiukan ironisesti, ettei varsinaisesti tuntenut olevansa ”kieliharjoittelussa” – työtovereitaan hän ei nimittäin juurikaan tavannut. Suurin osa päivästä kului arkiston yksinäisyydessä. Muiden työntekijöiden kanssa hän puhui lähinnä vain kysyessään neuvoa tai vastaanottaessaan ohjeita.

49)

E: Tykkäätkö olla siellä? Onkse ok?

O: Joo se on hyvä mutta **minulla on aa kieliharjoittelu-**

E: Mm mm.

O: -mm **en puhu paljon suomea.**

E: Aivan sen harjoittelun nimi on kieliharjoittelu-

O: (nauraa) Mutta en puhu paljon koska ei ole monta työkavereita. Nyt ei kukaan lähellä **sitten minä olen yksin ja minä laitan paperit-**

E: Eli sinä olet suuren osan päivästä ihan yksin?

O: Joo.

E: Joo et puhu kenenkään kanssa.

O: Joo.

(20.1.2009)

Olgan työtehtäviin kuului paljon suomenkielisten papereiden lukemista, minkä kautta hän sai harjoitusta suomen kielen lukutaidossaan. Hän kertoi saavansa myös melko paljon kuunteluharjoitusta, mutta arvioi itse puhuvansa suomea vain sadan sanan verran päivittäin, mikä ei lainkaan vastannut hänen ennakko-odotuksiaan kieliharjoittelusta. Työtovereista sinänsä hänellä oli positiivinen kuva, mutta kommunikaatiomahdollisuuksia ei kerta kaikkiaan tarjoutunut tarpeeksi. Olgan tyytymättömyys harjoitteluun vaikutti varmasti hänen

päätökseensä jättää harjoittelu kesken ja siirtyä opiskelemaan. Opiskelun yhteydessä hän uskoi pääsevänsä käyttämään suomea enemmän kuin harjoittelussa.

Irina teki työharjoitteluaan päiväkodissa nuorimpien lasten ryhmässä. Työn ohella hän kävi kerran viikossa sitä tukevalla kielikurssilla, jolla opiskeltiin lähinnä työssä tarvittavaa sanastoa. Hän oli odottanut harjoittelulta paljon, sillä uskoi sen vihdoinkin tarjoavan mahdollisuuksia päästä harjoittamaan käytännön puhetaitoa. Työ osoittautui kuitenkin melko kiireiseksi, eikä sen lomassa jäänyt paljon aikaa työtovereihin tutustumiseen. Taukoja ei aina ehtinyt pitää, ja silloin kun ehti, Irina istui yhteisessä kahvihuoneessa herkemmin kuuntelijan roolissa. Kahdenkeskiset keskustelut muiden työntekijöiden kanssa sujuivat häneltä paremmin kuin useamman henkilön väliseen keskusteluun osallistuminen. Lasten vanhempien kanssa hän olisi jutellut mielellään, mutta ei uskaltanut, koska pelkäsi kielitaitonsa olevan riittämätön. Lapset puolestaan olivat niin nuoria, ettei heidän kanssaan voinut erityisemmin keskustella. Nurinkurista oli, että vaikka Irina oli etukäteen odottanut työharjoittelun alkamista uskoen sen tarjoavan paljon puhumisen mahdollisuuksia, oli hän harjoittelussa tullut siihen tulokseen, että hyvä suomen kurssi kehittäisi kielitaitoa tehokkaammin kuin hänen senhetkiset työtehtävänsä.

50)

E: – – mutta etkö voi oppia kun olet työssä?

I: Joo- **minä luulen että ee kurssilla olisi parem- parempi joo-?**

E: Mm miksi?

I: Ee mutta jos se on hyvä kurssi.

E: Joo okei joo.

I: Joo- ee **koska töissä ei ole aikaa**- ei ole aikaa no mitä minä voin opiskella nyt- no esimerkiksi tänään minä opiskelen minä luulen että kaksi lausetta joo- tai kirjoitin minulle kaksi lausetta ja nyt- koska **ei ole aikaa ei ole- töissä täytyy tehdä työtä**- (naurahtaa) joo-

E: Niin- siellä ei voi puhua-

I: No joo ja minä en tiedä missä on työharjoittelupaikka ja kuka haluaisi puhua minun kanssa- minä luulen jos esimerkiksi sinä olet työntekijä ja minä olen työharjoittelija- (epäselvää) sinulla paljon aikaa- sinun täytyy tehdä oma työ joo- ja en tiedä-

E: Joo joo.

I: **Minä luulen että työharjoittelupaikassa voi opiskella tehdä työtä mutta en voi opiskella suomea**- en tiedä-

(7.10.2009)

Irina uskoi, ettei työtovereilla ollut oman kiireensä vuoksi juurikaan aikaa jutella hänen kanssaan, ja joskus hän jopa koki heidän hermostuvan tai ärtyvän keskustelukumppanin heikommasta kielitaidosta. Irina olisi ollut kiinnostunut esimerkiksi henkilökohtaisen avustajan työstä, jossa hän olisi saanut kunnon kontaktin avustettavaansa ja täten myös enemmän puheharjoitusta.

Lejlan harjoittelu oli työtä muiden maahanmuuttajien parissa. Hän sai vihdoin puhua suomea enemmän kuin kurssilla käydessään, vaikka kertoikin joutuvansa puhumaan myös melko paljon englantia. Englantia Lejla käytti omien sanojensa mukaan ainoastaan silloin kun oli pakko, vaikka sen puhuminen olikin hänelle edelleen helpompaa kuin suomen. Suomi oli pääasiallinen työkieli, ja sitä Lejla käytti niin äidinkielisten puhujien kuin eritasoisten ja -taustaisten suomea toisena kielenään puhuvien kanssa. Työtovereiden joukossa olivat enemmistönä ei-äidinkielliset suomalaiset, joista suuri osa puhui erinomaista suomea, osa käytännössä äidinkielisesti. Asiakastyössä Lejla kertoi joutuvansa puhumaan suomea myös sitä vielä hyvin heikosti osaavien kanssa, mikä oli hänelle toisinaan uuvuttavaa. Oppimismielessä Lejla hakeutui usein töissä varta vasten seuraan, jossa puhuttiin sujuvaa suomea.

51)

L: Mutta mit- hän on ohjaaja mutta toinen toimistossa mitä hän tekee- (toisessa paikassa) hän on- mutta joskus hän tulee meidän- **hän puhuu tosi hyvää suomea mä yritän hänen kanssa puhua suomea-**

E: Sinä- sinä yrität aina jonkun ihmisen kanssa puhua jonka kanssa on hyvä puhua.

L: Mä- mä **mä juoksen jos on joku- puhuu su- tosi hyvä- tosi hyvä- tosi hyvin suomea-** (naurah-  
taa) mä olen väsynyt-

E: (nauraa) Joo ei se mitään ei se mitään.

L: **Mä juoksen ja jos he tulevat meidän toimistoon mä aiva- aivan istun heidän kanssa ja kuuntelen mitä he puhuvat** ja sitten-

(24.10.2009)

Työnkuva harjoittelupaikassa oli monipuolinen ja harjoittelu tarjosi Lejlalle runsaasti kontakteja sekä työtovereihin että asiakkaisiin. Kahta samanlaista päivää ei Lejlan mukaan ollut. Lejla vaikutti kolmesta naisesta tyytyväisimmältä työharjoittelupaikkaansa. Hän

kertoi kuitenkin joutuneensa puhumaan itse itsensä kiinnostaviin työtehtäviin. Aluksi hänelle oli tarjottu siivoustyötä, josta hän ei ollut ollut kiinnostunut. Lejlan mielestä siivoojana saattoi työskennellä kielitaidotonkin, kun taas hän halusi erityisesti kehittää harjoittelussa suomen kielen taitoaan ja samalla kenties käyttää muitakin osaamiaan kieliä.<sup>11</sup>

Lejla oli työhönsä tyytyväinen, mutta janoisi yhä enemmän harjoitusta suomen kielessä ja entistä vaativampia työtehtäviä. Hän oli jopa alkanut ottaa vastuulleen osin työnkuvaansa kuulumattomia tehtäviä uusien haasteiden toivossa. Hän suunnittelikin kouluttautumista vaativampiin tehtäviin, joiden parissa voisi jatkaa samassa työpaikassa. Toisin kuin Irina Lejla uskoi suomen taitonsa kehittyvän työharjoittelussa selkeästi paremmin kuin suomen kurssilla, jolla hän ei ollut päässyt puhumaan tarpeeksi.

52)

E: Joo aivan. Tuntuuko susta kuitenkin että opit paremmin suomea nyt työharjoittelussa kuin kurssilla?

L: Parempi.

E: Joo- on-

L: Parempi.

E: -on parempi.

L: **Kurssilla mä s- mä kerron sinulle- varmasti kaksi sanaa yksi päivä mä kerron- tai yksi lause-**

E: Joo joo joo.

L: Mitä hän kysyy mä vastaan ja loppu- kyllä tai ei tai joku lause ei mitään- mutta **nyt mä puhun enemmän suomea kuin kurssilla- kurssilla mä en puhu mä unohdan paljon.**

(24.10.2009)

Määrätietoisesti suomen kieltä opiskelleen mutta työharjoitteluunsa pettyneen Olgan huono onni jatkui hänen keskeyttäessään harjoittelun ja aloittaessaan ammatilliset opinnot. Syynä työharjoittelun keskeyttämiselle oli ollut toisaalta se, ettei Olga saanut siellä puhua suomea läheskään niin paljon kuin olisi halunnut, ja toisaalta se, että opiskelusta Olga ajatteli hyötyvänsä kaksin verroin: ammatillisen tutkinnon suorittamisen ohella hän voisi kehittää kielitaitoaan. Opiskelu osoittautui kuitenkin työharjoittelun tavoin pettymykseksi, sillä opinnot olivatkin lähes kokonaan venäjäksi. Seuraavassa katkelmassa Olga kuvaa harmiaan.

---

<sup>11</sup> Lejlan neuvotteluun työpaikan johtajan kanssa palaan alaluvussa 5.3.1.

53)

E: Joo- miltä- miltä tuntui aloittaa opiskelu oliko se vaikeaa suomeksi?

O: Se ei ole niin vaikea- mä en opiskele suomeksi se on – – ja mä luulin että me opiskelemme suomeksi ja joku tulee auttamaan venäjäksi joskus mutta sitten ee koko- koko opinto- **kaikki tunnit ovat venäjäksi- se on huono asia.**

E: Ahaa okei- se on- se on huono asia sä et ole siihen tyytyväinen.

O: Joo joo.

E: Joo.

O: En ole tyytyväinen- joo.

E: Joo- koska mä muistan että sä sanoit et sä haluat opiskella suomeksi-

O: Joo joo **sitten mä voisin parantaa kielitaitoa ja vahvistaa- ammattilaista taitoa.**

(12.10.2009)

Nyt Olga opiskeli ammattia, mutta ei päässyt kehittämään suomen taitoaan toivomallaan tavalla. Koulutukseen kuului myös suomenkielistä opetusta sekä suomi toisena kielenä - tunteja, mutta vain vähän. Olga koki näiden tuntien tukevan suomen taitoaan, mutta ei mainittavasti kehittävän sitä. Muut opiskelijat ja pääopettajat olivat venäjänkielisiä. Opiskelijoille oli lupailtu, että opetus muuttuisi suomenkieliseksi. Olga oli päättänyt jatkaa ainakin vielä muutaman kuukauden ja päättää sen jälkeen, olisiko koulutuksesta hänelle toivottua hyötyä. Mikäli opetus todella vaihtuisi suomenkieliseksi, kuten muutkin kurssilaiset vaikuttivat toivovan, Olga saisi opiskelusta toivomansa hyödyn.

#### 5.2.4 Vapaamuotoisissa tilanteissa

Suomen kurssin, työharjoittelun, opiskelun ja arkipäivän institutionaalisen asioinnin lisäksi naisille tarjosivat puhumisen mahdollisuuksia muun muassa suomenkieliset tuttavat, satunnaiset keskustelut tuntemattomien tai puolittutujen kanssa, vapaaehtoinen keskustelukerho ja lasten harrastukset. Lejla oli naisista ainoa, jolla oli suomenkielisiä tuttavuuksia, Olga ja Irina puolestaan pyrkivät hyödyntämään jokaisen suomenkielisen juttelulle tarjoutuvan mahdollisuuden. Ainoastaan Lejla kertoi tuntevansa naapurinsa hieman paremmin. Olga saattoi vaihtaa naapurien kanssa pari sanaa, mutta harmitteli sitä, ettei pidempiä keskusteluja syn-

tynyt. Irina puolestaan ei erityisemmin viihtynyt senhetkisessä kotitalossaan, jossa kaikki naapurit eivät edes tervehtineet eikä kukaan pysähtynyt juttelemaan. Yleisesti ottaen naiset olivat sitä mieltä, että satunnaiset keskustelut puolittutujen tai tuntemattomien kanssa jäivät poikkeuksetta liian lyhyiksi.

Olga'n vapaamuotoinen suomen puhuminen oli epäsäännöllistä ja pitkälti satunnaisen kohtaamisten varassa. Lastensa ystävien kanssa hän saattoi silloin tällöin vaihtaa muutamana sanan ja heidän vanhempiansa kanssa hän puhui sopiessaan siitä, missä ja milloin lapset tovereitaan tapasivat. Mukavaksi tilanteeksi hän kuvasi sitä, kun silloin tällöin jäi juttelemaan vahtimestarin kanssa eräällä koululla, jonne vei lastaan harrastamaan. Tällaiset pidemmät vapaamuotoiset keskustelut olivat muuten harvassa. Lyhyempien tilanteiden kohdalla Olga harmitteli Irinan tavoin sitä, ettei aina ehtinyt reagoida tilanteen vaatimalla tavalla.

Irina kävi työharjoittelunsa aikana viikoittain seurakunnan järjestämässä suomi-venäjä-keskustelukerhossa, jossa hän pääsi puhumaan itseään kiinnostavista aiheista vapaamuotoisesti suomeksi. Hän oli koettanut aloittaa vastaavaa kirjastossa järjestettyä kerhoa jo aikaisemmin, mutta oli joutunut jättämään sen kesken intensiivisen suomen kurssin takia. Keskusteluryhmä oli Irinalle sillä hetkellä mieluisin suomen käytön kanava, sillä siellä hän saattoi tavata mielenkiintoisia ihmisiä ja valita itse keskustelujen aiheet. Keskustelukumppanit olivat venäjää opettelevia suomalaisia, joten kukaan ei ollut sen enempää oppijan tai asiantuntijan asemassa kuin muutkaan.

Lejlan suomenkieliseen tuttavapiiriin kuului niin suomalaissyntyisiä tai Suomeen jo lapsena muuttaneita kuin suomea vasta opettelevia. Kesälomalla Lejla kävi lastensa kanssa lähes päivittäin naapuruston leikkipuistossa, jossa perheellä oli paljon tuttavuuksia, ja kertoi tyytyväisenä puhuvansa siellä vain suomea. Puistossa oli helppo aloittaa keskustelu esimerkiksi lapsiin liittyvistä arkisista asioista myös täysin tuntemattoman kanssa. Vaikka kielimuuri nousikin välillä vastaan, Lejla halusi yrittää selvittää mahdollisimman paljon asioita suomeksi.

54)

L: Aina heidän esimerkiksi vanhemmat me puhumme ja me keskustelemme suomea- minä aina sanon: anteeksi minä haluan puhua suomea mutta en tiedä tosi hyvin he sanovat: ei ei se mitään sinä puhut tosi hyvin ja se on- he ovat iloisia sanovat että sinä yrittää että sinä puhut suomea- sinä yrit-

tää. Ja minä sanon: vain aina aina puhutte suomea. **Minä en tiedä selitä minua mutta ei englanniksi vain suomeksi. Jos jos minä en tiedä en ymmärrä se tulee englanniksi.**

E: Okei.

L : Mutta en halua tämä on- on aina suomeksi.

E: Ensin aina suomeksi.

L: Ensin joo.

(23.7.2009)

Lejla oli arjessaan melko kokenut suomen käyttäjä eikä tuntunut jännittävän nopeitakaan puhetilanteita. Hänen suomenkielisistä tuttavistaan monet olivat oppineet suomen toisena kielenään ja ilmapiiri esimerkiksi puistossa vaikutti olevan lämminhenkinen ja kannustava. Lejlalle toi etua myös se, että hänen miehensä oli taitava suomenpuhujaja ja tunsijohyvin suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria. Mielenkiintoista on, että innokkaasti puhetilanteisiin hakeutuva Lejla ei kovin mielellään puhunut suomea sitä itseään heikommin taitavien kanssa, jotta näiden virheet eivät tarttuisi hänellekin.<sup>12</sup> Lejla olikin iloinen siitä, että monet perheen somalinkieliset tuttavat olivat asuneet Suomessa jo pitkään ja puhuivat kieltä hänen sanojensa mukaan erinomaisesti.

#### 5.2.5 Yhteenvetoa: luonnollinen kielenoppiminen

Komentoin seuraavaksi omien tulosteni pohjalta Spolskyn (1989: 170–173) kuvailun mukaisia luonnollisen kielenoppimisen piirteitä. Pohjaan kommenttini Nortonin (2000: 110–113) oman aineistonsa valossa esittämään kritiikkiin, sillä olen huomannut omien tulosteni olevan hyvin samankaltaisia Nortonin havaintojen kanssa. Käsittelen kutakin viittä luonnollisen kielenoppimisen piirrettä yksitellen.

Ensimmäinen luonnollisesta kielenoppimisesta esitetty käsitys on, että siinä kieltä käytetään autenttiseen kommunikaatioon, ei ainoastaan luokkahuonetarkoitukseen. Tähän sisältyy lisäksi oletus siitä, että äidinkielen puhujaja on aina halukas antautumaan merkitysneuvotteluihin toisen kielen oppijan kanssa ja huolehtimaan kommunikaation sujuvuudesta. Tosiasiassa kaikille toisen kielen oppijoille ei tarjoudu juurikaan mahdollisuuksia

---

<sup>12</sup> Ks. Esimerkki 65.

käyttää kieltä luokkahuoneen ulkopuolella. Lejlalla oli suomenkielisiä tuttavien naapurustossa, mutta Olga ja Irina eivät suomen kurssille osallistuessaan puhuneet kieltä juurikaan sen ulkopuolella. Puhumisen mahdollisuuksia tarjoutui lähinnä institutionaalisissa asioimistilanteissa, jotka olivat melko rajoittuneita eivätkä edes jokapäiväisiä. Äidinkielisten toisen kielten puhujien ei myöskään voi automaattisesti olettaa olevan halukkaita selkiyttämään puhettaan. Norton toteaa, että aukot sujuvassa vuorovaikutuksessa sysätään helposti oppijan niskoille natiivin ottamatta vastuuta kommunikaatio-ongelmista. Tästä kertoo esimerkiksi Irinan tunne siitä, että työtoverit välillä ärsyntyivät siitä, että heidän piti muokata puhettaan ymmärrettävämmäksi tai toistaa asioita<sup>13</sup>.

Toinen käsitys on, että toisen kielen oppija on koko ajan kohdekieltä sujuvasti puhuvien ympäröimänä. Norton kumoo tämän väitteen toteamalla, että maahanmuuttajat saattavat olla eristettyjä kantaväestöstä jo pelkästään kaupunkien asuntopolitiikan ansiosta. Myös Suomessa maahanmuuttajat keskittyvät etenkin suurissa kaupungeissa tietyille asuinalueille. Naapureihin tutustuminen ei toisaalta ole itsestäänselvyys syntyperäiselle suomalaisellekaan. Lejla tunsu hyvin naapurinsa, Olga vaihtoi omiensa kanssa vain tervehdyksiä ja Irinan naapurit eivät välttämättä edes tervehtineet. Suomen kurssilla Olga, Irina ja Lejla tapasivat päivittäin muita maahanmuuttajia ja ainoa suomalaiskontakti oli yleensä opettaja. Lisäksi sekä Irina että Lejla kertoivat kuulevansa kurssilla enemmän venäjää kuin suomea.

Työharjoittelu ei myöskään automaattisesti saata toisen kielen oppijoita sujuvan suomen kielen ympäröimäksi. Olgan harjoittelu oli yksinäistä työtä arkistossa, jossa häntä ympäröivät lähinnä mapit ja paperit. Irina puolestaan huomautti, ettei työpäivän aikana voinut käyttää aikaa työtovereiden kanssa keskusteluun. Hänen toteamuksensa ”töissä täytyy tehdä työtä” (ks. esimerkki 50) kertoo siitä, kuinka idealisoitu ajatus luonnollisesta kielinoppimisesta on. Irina ja Olga korostivat myös sitä, kuinka vaikea oli ottaa osaa sujuvasti suomea puhuvien työtoverien kahvipöytäkeskusteluihin. Naiset ottivatkin työpaikan sosiaalisissa tilanteissa usein kuuntelijan roolin. Nortonin informanttien tavoin Olga ja Irina sala-kuuntelivat oppimismielessä suomenkielisiä keskusteluja työpaikalla tai esimerkiksi bussissa ja kaupungilla. Televisio ja radio olivat sekä Nortonin tutkimuksen naisille että omille informanteilleni tärkeitä kielitaidon harjoittamisen kanavia. Irina oli siinä määrin tyytymä-

---

<sup>13</sup> Tähän ja valtasuhteisiin vuorovaikutustilanteissa palaan perusteellisemmin alaluvussa 5.3.



tön vuorovaikutuksen määrään työpaikalla, että uskoi hyvän kielikurssin edistävän kielitaitoa paremmin kuin työharjoittelun. Tämä Irinan kommentti on merkityksellinen sikäli, että kurssille osallistuessaan hän nimenomaan odotti työharjoittelun alkamista, koska uskoi siellä vihdoin pääsevänsä harjoittamaan käytännön kielitaitoaan.

Kolmannen käsityksen mukaan luonnollisessa kielenoppimisessa ympäröivä maailma on avoin ja virikkeellinen ja tarjoaa runsaasti ymmärtämistä helpottavia kontekstuaalisia vihjeitä. Norton kritisoi väittämää todeten, että hänen informanteilleen ympäröivä todellisuus tuntui kaikkea muuta kuin avoimelta ja virikkeelliseltä. He kokivat vahvaa maahanmuuttajaksi leimautumista ja tunsivat olonsa epämukavaksi ihmisten seurassa, jotka eivät tunteneet heitä ja heidän henkilökohtaista historiaansa. Pahimmillaan he tunsivat valtaväestön edustajien väheksyvän heitä maahanmuuttajuuden vuoksi. Samalla lailla Irina tunsikin henkilökohtaisen historiansa menettäneen merkitystään – kielitaidottomana ja työttömänä hän tunsikin olevansa pelkkä nolla.

Nortonin informantit tunsivat olonsa mukavimmaksi puhuessaan englantia epämuodollisissa tilanteissa. Sama koskee omia tutkittaviani. Lejla puhui suomea mieluiten tuttaviensa kanssa puistossa, kun taas asioimiskeskustelut tuntuivat hankalilta. Irinalle mieluisimman puhetilanteen tarjosi keskustelukerho, jossa puhuttiin pareittain vapaista aiheista. Erityistä keskustelukerhossa oli se, että suomalainen puhekumppani oli halukas puhumaan myös venäjää. Tällaisessa tilanteessa molempien puhujien voi siis ajatella olevan samanlaisesti sekä eksperttejä että noviiseja. Lisäksi vapaat keskusteluteemat todennäköisesti antavat puhujalle mahdollisuuden astua hetkeksi ulos oppijan roolista ja tulla tunnustetuksi toisen kielen legitiiminä käyttäjänä. Nortonin informantti Felicia koki olonsa usein epämukavaksi puhuessaan englantia natiivien kanssa, mutta erittäin mieluisia hänelle olivat tapaamiset kanadalaisen naisen kanssa, joka oli halukas oppimaan vuorostaan espanjaa, Felician äidinkieltä (2000: 104).

Neljännän käsityksen mukaan luonnollisessa kielenoppimisessa käytetty kieli on vapaata ja normaalia, ei tiukasti hallittua tai yksinkertaistettua. Toisen kielen oppijoille tarjoutuu kuitenkin puhumisen mahdollisuuksia varsin usein nimenomaan institutionaalisten tilanteiden yhteydessä. Näiden puhetilanteiden kieltä tuskin voi pitää vapaana ja hallitsemattomana, sillä tilanteet seuraavat usein ennalta määrättyä kaavaa, josta ei helposti poike-

ta. Toisaalta ”vapaan” kielen tuottamisen sijaan voisi kielen yksinkertaistaminen olla suomea vielä heikosti osaavan kanssa tietoisenaikin tavoitteena.

Norton on havainnut, että puhuessaan kohdekieltä ns. normaalissa ympäristössä toisen kielen oppijat eivät useinkaan tunne oloaan vapaaksi ja luontevaksi eikä heillä ole mahdollisuutta käyttää kieltä haluamallaan tavalla. Tähän saattaa olla syynä esimerkiksi pelko kielitaidon riittämättömyydestä. Felicia ei esimerkiksi uskaltanut tästä syystä puhua hoitamiansa lasten vanhemmille, vaikka olisi halunnut. Irina kertoi aivan samanlaisesta kokemuksesta työharjoittelustaan. Hän olisi mielellään kertonut lapsiaan kotiin hakeville vanhemmille lasten päivästä ja hauskoista tapahtumista, muttei luottanut suomen taitoonsa tarpeeksi. Irinalla oli varsin usein tunne, että äidinkielistä suomalaisia hermostutti hänen puheensa hitaus ja sanojen tapailu. Mielestäni sillä, kuinka usein Irinan pelko todella olisi osoittautunut aiheelliseksi, ei ole suurtakaan merkitystä – oleellista on se, että epäluottamus omaan kielitaitoon ja pelko muiden negatiivisista reaktioista vaiensi hänet silloin, kun hän olisi halunnut puhua. Irina harmitteli sitä, että arjen vapaat, epämuodolliset tilanteet usein tulivat ja menivät niin nopeasti, ettei hän ehtinyt reagoida haluamallaan tavalla. Myös Olga kertoi yllättäviin tilanteisiin reagoimisen olevan usein vaikeaa.

Viides käsitys on, että äidinkielen puhuja tekee kaikkensa, jotta kommunikaatio olisi sujuvaa ja hänen omat vuoronsa ymmärrettäviä. Väite perustuu ajatukselle siitä, että luonnollisissa tilanteissa fokuksessa on kommunikaation onnistuminen. Lejla tuskin allekirjoittaisi viidettä väitettä. Hän kertoi useampaan otteeseen omalääkäristään, joka puhui niin nopeasti ja epäselvästi, että lääkärikäynnit olivat varsin raskaita (ks. esimerkki 48). Mielenkiintoista on, että Lejla suhtautui lääkärin nopeaan puhetempoon asiana, jolle ei voinut tehdä mitään. Syynä nopealle puheelle oli Lejlan mukaan kiire: lääkärin täytyi suoriutua kustakin potilaasta mahdollisimman ripeästi, koska seuraava jonotti jo vuoroaan. Nopeasta puheesta olivat valittaneet muutkin, ilmeisesti Lejlan tuttavat. Lejla ei pitänyt oikeuttaan ymmärtää lääkäriä puhetta itsestäänselvyytenä, vaan suhtautui tilanteeseen harmitellen mutta asian hyväksyen.

Lejlan kokemuksen yhteydessä on tarpeen ottaa esiin useiden tutkijoiden korostama äidinkielen puhujan vastuu. Lindberg (2003: 161–163) toteaa, että arkipäivän tilanteessa vastuu kommunikaation onnistumisesta säilytetään turhan helposti kielenoppijan harteille. Tällöin huomiotta jää se, kuinka tietoinen natiivi on käyttämästään kielestä. Esimerkiksi

natiivi-kielenoppija-tilanteista Lindberg ottaa juuri institutionaaliset asiointitilanteet, sillä hän uskoo niiden olevan monille aikuisille maahanmuuttajille ainoita toistuvia vuorovaikutustilanteita kohdekielen puhujien kanssa. Kyseisten tilanteiden onnistumisella voi myöhemmin olla suuri merkitys kielenoppijan elämään esimerkiksi työnhaun kannalta. Lindberg pohjaa väitteensä Bremerin ym. (1996) tutkimukselle, joka keskittyy nimenomaan asiointitilanteisiin kohdekieltä puhuvien viranomaisten tai virkailijoiden kanssa. Tutkimustulosten mukaan nämä ns. portinvartijatilanteet (*gatekeeping encounters*) ovat niin merkityksellisiä, että niiden kielellinen onnistuminen tai epäonnistuminen saattaa vaikuttaa osapuolten käsityksiin toisistaan stereotyyppisinä ryhminä ja väärinymmärrykset saattavat vahvistaa maahanmuuttajien kokemuksia rasismista ja syrjinnästä. Nortonin informantit päätyivät usein kommunikaatio-ongelmien seurauksena häpeämään heikkoa kielitaitoaan natiivin tuntuessa heidän mielestään ärsyntyneeltä tai jopa vihaiselta. Myös Irina pelkäsi puhua työtovereilleen, koska pelkäsi näiden olevan kärsimättömiä.

Bremerin ym. yhteenvedossa korostuu kielellisen tietoisuuden merkitys: maahanmuuttajia ammatissaan päivittäin kohtaavien valtaväestön jäsenten tulisi kiinnittää erityistä huomiota käyttämäänsä kieleen, esimerkiksi puheen nopeuteen ja ilmausten selkeyteen. Erityisen tärkeää olisi antaa tilanteille mahdollisimman paljon aikaa. Lejla mainitsi juuri ajanpuutteen syyksi omalääkärintä puheen nopealle tempolle. Toki puhenopeus on varmasti myös kyseisen henkilön ominaisuus, mutta ei ole vaikea uskoa, että potilas kokee lääkärin vastaanotolla käynnin kiireiseksi ja liian lyhyeksi. Lääkärikäynnit eivät olleet Lejlalle rauhallisia puhetilanteita ja pahimmassa tapauksessa hänelle jäi epäselväksi jotain omaan terveyteen liittyvää. Lejla antoikin ymmärtää, että asioimistilanteiden onnistuminen riippuu pitkälti asiakaspalvelijasta. Jotkut ovat Lejlan mukaan halukkaita auttamaan toisen kielen oppijaa ymmärtämisessä esimerkiksi muokkaamalla puhettaan, toiset puolestaan hoitavat tilanteen mieluummin nopeasti loppuun pysähtymättä välttämättä miettimään, onko asiakas ymmärtänyt riittävän hyvin.

Ihanteellinen esimerkki natiivin ja toisen kielen oppijan yhteistyöstä on ylempänä esittämäni Irinan kertomus (ks. esimerkki 46) englannintaidottomasta pankkivirkailijasta, joka hidasti puhettaan ja havainnollisti asiaansa tietokoneen avulla. Lopputuloksena oli se, että tärkeä asia tuli Irinalle selväksi ja lisäksi hänen luottamuksensa itseensä suomen kielen

käyttäjänä vahvistui. Seuraavaksi nostan Lejlan ja Irinan kertomuksista esiin muutaman muun konkreettisen vuorovaikutustilanteen ja analysoin heidän toimintaansa niissä.

### 5.3 Vuorovaikutustilanteiden analyysi

Edellä, alaluvussa 5.2, pyrin osoittamaan, ettei säännöllinen ja runsas vuorovaikutus kohdekielen puhujien kanssa ole toisen kielen oppijalle itsestäänselvyys. Informanttini harmitelivat useasti puhetilanteiden vähyyttä ja lyhyttä kestoja. Muutamasta puhekokemuksestaan he kuitenkin kertoivat. Nyt keskityn näihin Lejlan ja Irinan kertomuksiin arkielämän tilanteista, joista heidän roolinsa suomen kielen käyttäjänä on mahdollista nostaa erityisellä tavalla esiin. Kertomukset toisaalta vahvistavat käsitystäni siitä, kuinka vähäiset mahdollisuudet toisen kielen oppijalla on vaikuttaa siihen, millaisiin puhetilanteisiin hän päätyy, ja toisaalta havainnollistavat sitä, kuinka oppija voi ottaa paikkansa tilanteessa ja legitimoida asemansa toisen kielen käyttäjänä.

Syvimmin paneudun Lejlan ja Irinan kokemuksiin työharjoittelupaikalta. Tarkoitukseni on kiinnittää huomio kielenoppijan moninaisiin identiteetteihin sekä toisaalta epätasapainoisiin valtasuhteisiin vuorovaikutuksessa ja niistä johtuvaan vaijantamiseen. Nostan myös naisten kokemukset luokkahuonevuorovaikutuksesta toisten S2-opiskelijoiden kanssa esimerkiksi epätasapainoisista valtasuhteista ja vaijantamisesta.

Lejlan ja Irinan työharjoittelupaikkaan liittyvät kertomukset ovat keskenään hyvin erilaisia. Lejla kertoi siitä, kuinka hän työhaastattelussa puhui itsensä mieluisiin työtehtäviin. Lejla onnistui sinnikkyydellään ja napakoilla perusteluillaan vakuuttamaan työnantajan siitä, että hänestä olisi enemmän hyötyä muissa kuin siivoustöissä. Yhtenä valttikorttina Lejla käytti monipuolista kielitaitoaan, jonka tiesi olevan arvossa pidetty resurssi työharjoittelupaikalla. Lejla rohkaistui vaatimaan työtehtävää, jonka koki vastaavan paremmin taitojaan ja lunasti täten itselleen mieluisan paikan työyhteisössä.

Irina ei kerro niinkään yksittäisestä tilanteesta, vaan kokemuksestaan työharjoittelupaikalla ylipäänsä. Hänen kertomuksensa liittyy vaijantamiseen ja kietoutuu nimenomaan kysymykseen epätasa-arvoisista valtasuhteista natiivin ja toisen kielen puhujan välillä. Irinalla oli paikkansa työyhteisössä, mutta omien sanojensa mukaan hän kuitenkin tunsii olon-

sa epämurkavaksi useamman työntekijän välisissä puhetilanteissa, minkä vuoksi yleensä vaikenikin niissä. Toisin kuin Nortonin informantit hän ei kertonut kokevansa varsinaista syrjintää, mutta olisi toivonut voivansa puhua työpaikalla enemmän. Irinan puhumista kuitenkin esti muun muassa pelko työtovereiden reaktioista hänen omien sanojensa mukaan alkeelliseen suomen taitoonsa.

### 5.3.1 Lejla – identiteetin moninaisuus

Lejla löysi työharjoittelupaikkansa ystävänsä kautta, joka oli ollut siinä käsityksessä, että sinne haettiin työntekijää kahdeksi vuodeksi. Työhaastattelussa Lejla sai kuulla, että kyseessä olikin puolen vuoden harjoittelu siivoojana. Lejla oli alkujaan halunnut työharjoitteluun kukkakauppaan, eikä siivoustyö kiinnostanut häntä. Ensitapaamisella johtajan kanssa Lejla onnistui vakuuttamaan tämän siitä, että olisi työpaikalla enemmän hyödyksi muissa kuin siivoojan tehtävissä ja sai neuvoteltua itselleen kolmen kuukauden työharjoittelun. Seuraavassa katkelmassa Lejla kertoo keskustelustaan johtajan kanssa.

55)

E: Okei- miks sinä menit sinne? Mistä sinä löysit sen työharjoittelupaikan?

L: Minun ystäväni ystäväni- hän sano- koska mä- mä sanoin että- mä suunnittelin että mä menen ee kukkakauppaan-

E: Mm aivan kun sinä puhuit joo-

L: Mutta se oli tiedätkö mä en halua odottaa koska se on vaikea sinä löysit paikan- ja tämä oli nopeasti hän sanoo mä- mutta hän sanoo minulle että se on työtä kaksi- kaksi vuotta- mä sanoin okei se on hyvä kaksi vuotta parempi kuin ei mitään se on rahaa ja palkka on hyvä- ja sitten kun mä olin siellä johtaja sanoi minulle se on ee kuus kuukautta ee työharjoittelu.

E: Okei-

L: Mutta oli ee si- ee siivooja.

E: Okei.

L: Mä sanoin kuus kuukautta siivooja-

E: (nauraa)

L: **-kaikki osaavat siivota mikä se mikä tämä on?** Hän sanoi meillä ei ole rahaa- teillä ei ole rahaa? Miksi te sanotte että se on työ kaksi vuotta? Mä sanon mä en halua koska mä menen työharjoittelussa kukkakauppaan- hän sanoo **ei ei ei sinä osaat paljon kieliä- istukaa-** mä annan sulle kolme kuukaut-

ta ja sitten sinä voit olla toisessa työssä ja käsityötä koska mä osaan käsityötä- mä sanon okei kolme kuukautta ja sitten antaa mulle työ.

(24.10.2009)

Kuultuaan tarjotun paikan olevan muuta kuin mitä oli kuullut Lejla kieltäytyi työstä ja ilmoitti johtajalle etsivänsä harjoittelupaikan alkuperäisten suunnitelmiensa mukaan kukka-kaupasta. Tässä vaiheessa Lejlan monipuolinen kielitaito oli jo käynyt ilmi, mikä osaltaan vaikutti johtajan päätökseen tarjota Lejlalle toisenlaisia työtehtäviä. Tästä kertovat yllä olevassa esimerkissä Lejlan toistama johtajan puheenvuoro – – *ei ei ei sinä osaat paljon kielä- istukaa- mä annan sulle kolme kuukautta* – –, joilla Lejlalle luvattiin harjoittelupaikka. Alla oleva esimerkki on edellisen tavoin katkelma Lejlan kertomuksesta johtajan luona käynnistään, jonka hän kertoi kestäneen kaikkiaan kaksi tuntia.

56)

L: Kun mä olin haastattelussa johtajien kanssa ja minun ystäväni sanoo: älä jännitä- sanon: miksi? Mä en jännitä miksi- hän on ihminen sama kuin minä- sitten mä puhun hänen kanssa kaksi tuntia-

E: (naurahtaa)

L: Mä sanon hänelle ei se oo- se on tosi tosi- ei ole hyvä että kuus kuukautta siivoja ja sitten he antoivat mulle toinen työ- vain siivooja-

E: Joo joo- sä puhu-

L: Koska heillä on siivooja-

E: Sä puhuit itselleni hyvän ty- paremman työn.

L: Joo.

E: He halusivat antaa sulle siivoojan työn mut sä puhuit ja selitit- selitit että-

L: Joo kun mä- joo joo kun mä puhuin hänen kanssa mä sanoin: **anta mulle joku asia koska mä puhun englantia ja mä puhun minun kieli ja- ja sitten mä sanoin että siivooja kuus kuukautta se on tosi- kaikki kaikki- kaikilla naisilla on- he osaavat siivo- siivooja- siivota- ei tarvitse--**

(24.10.2009)

Lejlää ei kiinnostanut *vain* siivoojan työ, sillä hän halusi omien sanojensa mukaan päästä työtehtäviin, joissa olisi haastetta. Siivoaminen oli Lejlan mielestä työtä, jota *kaikki naiset osaavat* ja jonka tekemiseen ei tarvita kielitaitoa. Lejlalle oli tärkeää sekä hyödyntää että kehittää suomen kielen taitoaan ja tehdä työtä, jossa voisi hyödyntää muutakin osaamistaan.

Lejla kertoi työharjoittelupaikkansa kielitaidottomasta siivoojasta ja itseään tähän verraten totesi pärjäävänsä sanojensa mukaan enemmän osaamista vaativissa tehtävissä.

57)

L: --mutta meillä on tämä venäläinen nainen hän on siivooja- hän tekee kaikki asiat-

E: Joo sinä sanoit että hän ei puhu hyvin- hän ei puhu suomea joo hän siivoaa.

L: **Hän ei puhu suomea siksi hän on vain siivooja.**

E: Joo aivan- aivan- mut se on- se on hienoa et sinä puhuit- sinä sanoit minkälaista työtä sinä haluat- sinä et sanonut: okei minä siivoan- vaan sinä puhuit-

L: Eei- eei-

E: -sinulle paremman työn.

L: Koska mä sanoin mä en ole tylsä- (naurahtaa) ei se haittaa työ on työ- jos siivooja jos on johtaja mä sa- mä kerron heille minulla on kaikki työt val- mä en voi olla johtaja- tottakai mä en puhu suomea en osaa kaikki ja he osaavat ei se haittaa mutta **jos on työ se on työ- ei se haittaa minulle ei se haittaa jos olen siivooja- mut jos mä osaan enemmän kuin joku toinen- miksi ei?--**

(24.10.2009)

Lejla siis kirjaimellisesti puhui itsensä toivotunlaiseen työhön. Itsevarmuutta hänelle toi haastattelutilanteessa tieto siitä, että hänen hyvä kielitaitonsa olisi arvostettu resurssi monikulttuurisella työpaikalla. Siivoojan työkin oli Lejlan mielessä yhtä lailla työtä, mutta hän piti reiluna, että työtehtäviä jaettaessa työntekijän osaaminen otettiin huomioon. Tästä kertoo osuvasti hänen lausumansa yllä olevassa esimerkissä. *Jos on työ se on työ- ei se haittaa minulle ei se haittaa jos olen siivooja- mut jos mä osaan enemmän kuin joku toinen- miksi ei?*

Itse työssä Lejlalle oli tärkeää haasteellisuus, ja työharjoittelunsa aikana Lejla ker-toikin pyrkivänsä tekemään mahdollisimman erilaisia tehtäviä. Omatoimisesti hän kehitti taitojaan suorittamalla myös töitä, jotka eivät hänelle varsinaisesti kuuluneet, mutta joissa silloin tällöin kaivattiin apua. Tämä yllätti Lejlan sanojen mukaan johtajan.

58)

L: Jos mä opiskelen vähän aikaa- jos olen harjoittelussa vähän aikaa mä voin tehdä sama kuin he.

E: Aivan aivan.

L: Mä kerron johtajalle että mä voin tehdä heidän homma-

E: Joo- mitä hän sanoi?

L: Joo- hän ei sano mitään- hän oli mikä se on surprised-

E: Yllät- yllättynyt.

L: Yllättynyt kun- kun hän-

(24.10.2009)

Lejla piti työharjoittelupaikastaan ja hänen mielessään oli virinnyt toive työllistyä sinne harjoittelun päätyttyä. Tämän vuoksi hän tutustui aktiivisesti monenlaisiin tehtäviin työpaikalla, jotta voisi osoittaa suoriutuvansa muistakin kuin senhetkisistä tehtävistään. Lejla pannonsti myös suomen kielen taitonsa kehittämiseen uskoen sen olevan olennainen työllistymistä edesauttava tekijä.

Lejlan hakeutuminen kiinnostavampiin ja omasta mielestään vaativampiin työtehtäviin muistuttaa Nortonin tutkittavan Evan ponnistelua työpaikallaan pikaruokalassa paremman aseman saavuttamiseksi (2000: 62–70). Englantia heikosti taitavan Evan tehtäväksi tuli siivoustyö, joka eristi hänet muista työntekijöistä ja asiakkaista. Eva kuvasi työtehtäviään ilmauksella *the worst type of work*. Tämän aseman Eva uskoi ymmärrettävästi langenneen itselleen, sillä hän oli paikan ainoa työntekijä, joka ei puhunut englantia äidinkielenään. Asemastaan käsin Eva ei myöskään katsonut olevansa oikeutettu osallistumaan keskusteluun työpaikallaan. Alkuvaiheessa hän ainoastaan otti käskyjä vastaan ja teki työnsä vaiti. Jonkin ajan kuluttua Eva kuitenkin alkoi omatoimisesti hakeutua myös toisenlaisiin tehtäviin ja ottaa enemmän vastuuta työpaikalla. Hän siirtyi tehtäviin, joissa pääsi puhumaan eikä enää pitänyt siivoustyötä automaattisesti itselleen kuuluvana. Aluksi työtoverit ihmettelivät muutosta Evan toiminnassa, mutta kehittämällä sekä suullista englannin taitoaan että kartuttamalla osaamistaan työtehtävissä Eva pääsi vähitellen tasaveroisempaan asemaan muiden työyhteisön jäsenten kanssa.

Lejlan tilanne puolestaan eroaa Evan tapauksesta olennaisesti ensinnäkin siksi, että hänen maahanmuuttajuutensa itsessään oli työpaikan saantiin positiivisesti vaikuttava tekijä. Toiseksi Lejla ei kertonut missään vaiheessa tulleen vaiennetuksi työpaikalla – päinvastoin hän työhönottohaastattelusta alkaen ilmaisi siellä suoraan mielipiteensä. Yhteistä Evan ja Lejlan tilanteissa on se, että kumpikin näki monipuolisten työtehtävien taitamisen ja erityisesti toisen kielen hallinnan väylänä parempaan asemaan työyhteisössä. Evalle tämä parempi asema tarkoitti työtovereilta saatua hyväksyntää ja työpaikan hierarkiassa ylöspäin kohoamista, Lejlalle mahdollista työllistymistä työharjoittelun päätyttyä.



Vahvimmin naisia yhdistää se, että he onnistuivat astumaan ulos heille alun perin tarjotusta epätäydellisestä kieltä taitavan maahanmuuttajan positioista. Tuomalla esiin identiteettiänsä moninaisuutta he paransivat mahdollisuuksiaan päästä osallistumaan laajemmin vuorovaikutustilanteisiin työpaikalla ja saivat näin enemmän mahdollisuuksia harjoitella kohdekielen puhumista. Lejla kieltäytyi hänelle tarjotusta siivoustyöstä korostaen identiteettiään monen kielen puhujana ja lisäksi kädentaitojaan. Hän ei halunnut tulla nähdyksi ainoastaan suomen oppijana. Eva lunasti paikkansa kanadalaisessa työyhteisössä niin ikään tuomalla esiin monipuolista kielitaitoaan sekä Euroopan tuntemustaan. Lejlan työharjoittelupaikassa monikielisyys ja monen kulttuurin tunteminen oli arvokas resurssi, Evalle kielitaito ja eurooppalaisuus puolestaan toivat uudenlaista arvostusta yhteisössä, jossa monet eivät osanneet muuta kuin äidinkieltään.

Cervatiuc (2009: 266) uskoo, että menestyksekkäät toisen kielen oppijat vastustavat marginalisoitumista suhteessa äidinkieliin puhujiin ja saattavat tyypillisesti luoda vastadiskurssin vahvistaakseen itseluottamustaan ja varmistaakseen kielitaitonsa kehittymisen jatkossakin. Juuri näin Lejla toimi puhuessaan itsensä työtehtäviin, joissa vaadittiin parempaa kielitaitoa kuin siivoustöissä ja joissa sitä pääsi myös jatkuvasti kehittämään. Lejla nousi korostamaan monipuolista kielitaitoaan ja osaamistaan saavuttaakseen aseman, jossa ei kokenut tulevansa aliarvioituksi ja marginalisoiduksi.

### 5.3.2 Irina – puhuminen ja vaikeneminen

Irina oli odottanut pääsevänsä harjoittelun alkaessa vihdoinkin kehittämään suullista kielitaitoaan. Suomen kurssilla ei puhuttu tarpeeksi ja ennen harjoittelun alkamista Irina mainitsi useaan kertaan uskovansa kielitaitonsa kehittyvän nopeasti, jos hän pääsisi töihin. Harjoittelu päiväkodissa ei kuitenkaan tarjonnut Irinalle toivotunlaisia puhumisen mahdollisuuksia. Hänen mukaansa töissä oli koko ajan niin kiire, ettei juttelulle juuri jäänyt aikaa, eivätkä hänen ryhmänsä lapset vielä juuri puhuneet. Kiireen lisäksi Irinaa vaiensi töissä tuntemus, että äidinkielliset suomenpuhujat ärsyntyivät, kun heidän piti hidastaa ja muokata puhettaan. Seuraavassa katkelmassa hän kertoo haluavansa puhua enemmän suomea, mutta ainoastaan ollessaan varma, että tilanne on puhekumppanillekin mieluista.

59)

E: Joo. Haluaisitko sinä puhua enemmän? Enemmän töissä? Suomea- oletko tyytyväinen nyt?

I: No joo mutta- se on sanon että kaikessa asiassa on kaksi puolella-

E: Puolta.

I: Puolta joo- joo esimerkiksi minulla on aikaa ja ei ole kiire- minä voin puhua enemmän- **mutta minä ee haluaisin puhua vain jos henkilö ei ole vihainen-**

E: Joo joo joo.

I: No joo- jos- **jos henkilö on kärsivällinen.**

E: Joo joo. Onko sinulla usein sellainen tunne että toinen henkilö ei ole kärsivällinen? Että hän ei-tuntuuko sinusta usein?

I: Ee usein- minä en voi sanoa että- no puoli ja puoli-

E: Joo.

I: -minä luulen en tiedä tarkasti mutta se on- tuntuu-

(7.10.2009)

Irina ei osannut tarkasti analysoida tai antaa konkreettisia esimerkkejä tuntemuksestaan, että natiiveja toisinaan hermostutti puhua kieltä heikommin osaavan kanssa. Seuraavassa katkelmassa Irina kertoo, kenen kanssa puhuessaan hän tuntee olonsa mukavaksi ja kenen seurassa hän on varautuneempi.

60)

I: Joo esimerkiksi minä puhun no paljon T:n kanssa kun on aikaa ja H:n kanssa koska H ymmärrä minua tosi hyvin ja hän yrittää itse puhua minun kanssa joo ja **minä luulen joskus ihmiset ovat vihainen jos hen- jos esimerkiksi minä en osaa puhua hyvin** ja henkilö voi olla vihainen mutta H tai T eivät ole-

E: He eivät ole vihaisia.

I: Eei ei.

E: Tuntuuko sinusta että joku muu ihminen siellä päiväkodissa voi olla?

I: Päiväkodissa ei mutta minä luulen että voi olla.

E: Yleensä.

I: Joo joo joo joo. Mutta T vain nauraa- (naurua)

E: (naurahtaa) Ovatko T ja H samassa ryhmässä sinun kanssa?

I: Joo joo joo.

E: Joo he ovat siellä joo.

I: Joo joo joo ja kolmas nainen on S - no S puhuu minun kanssa mutta- mutta me emme (epäselvää)  
se on- no minulla- **minulle on helpompi puhua H- H:n kanssa ja T:n kanssa ja-**

E: Miksi?

I: -vaikeampi S:n kanssa.

E: Miksi?

I: Ee **minä luulen että S voi olla vihainen kun minä- se ei ole vihainen mutta hän ei pidä että minä puhun väärin-**

E: Mm mm mm. Sinusta-

I: Ärsyttää.

(7.10.2009)

Esimerkin alkupuolella Irina kertoo T:stä ja H:sta, joiden kanssa puhumista hän ei jännitä. T on myös kysynyt Irinalta, haluaako tämä kielivirheitään korjattavan. Irina piti paljon T:stä ja oli iloinen tältä saamastaan avusta. Kysymykseen siitä, kokeeko Irina jonkun päiväkodin työntekijöistä hermostuvan (olevan *vihainen*) ulkomaalaisen kanssa puhuessaan, Irina vastaa kieltävästi, mutta mainitsee saman tien S:n, jonka kanssa puhumisen kokee vaikeaksi. Irinalla on tunne, että hänen tekemänsä kielivirheet ärsyttävät S:ää, minkä johdosta hän mieluummin vaikenee kyseisen työtoverin ollessa läsnä.

Pitkän uran kielenopettajana tehnyt Irina oli Lejlaan verrattuna melko kriittinen omaa kielitaitoaan kohtaan. Lejla muistutti useaan kertaan kielitaitonsa puutteellisuudesta korostaen kuitenkin samalla sitä, että hän puhuu rohkeasti virheistään huolimatta. Irina puolestaan mainitsi useaan otteeseen pelkonsa epätäydellisen kielen puhumisesta. Syynä oli paitsi epäily keskustelukumppanin ärsyyntymisestä myös epämiellyttävä tunne siitä, ettei saanut sanottua sanottavaansa siten kuin oli omalla kielellään tottunut, tunne oman puheen *primitiivisyydestä*. Pelko pakotti Irinan Suomessa usein kuuntelijan rooliin.

61)

I: Mutta jos esimerkiksi minä olen töissä kun päiväkodissa tai ee kun minä olen töissä toimistossa no me puhuimme vain vähän ja- ja ei kukaan yrittänyt puhua minun kanssa- täytyi minun tehdä työtä ja se on joo-

E: Mutta minä luulen päiväkodissa toiset työntekijät puhuvatko he yhdessä?

I: No joo ja minä kuuntelen. (nauraa)

E: **Sinä kuuntelet mutta sinä et- miksi sinä et puhu?**

I: **No koska pelkään että se on primitiivi-** tiedätkö mitä se on primitiivi joo?

E: Mä ymmärrän mitä sä tarkoitat- ymmärrän mitä tarkoitat joo.

I: (nauraa) **Jos he puhuvat tosi hyvin ja minä teen eh ah äh-** (nauraa)

(7.10.2009)

Irina ei osannut kertoa konkreettisista tilanteista, joissa hän koki tulevansa vaiennetuksi joko puhekumppanin ärsyntyneen tai oman kielitaitonsa riittämättömyyden pelosta. Hänellä oli kuitenkin selkeä käsitys siitä, kenen seurassa oli luontevaa ja helppoa puhua ja kenen kanssa puhumista hän mieluummin vältteli. Päiväkodin muiden ulkomaalaistaustaisten työntekijöiden kanssa Irina puhui mielellään. Heidän puhettaan ei ollut vaikea ymmärtää ja lisäksi Irina koki heidän paremmin hyväksyvän hänen puutteellisen kielitaitonsa. Sen sijaan lasten vanhempien kanssa Irina ei uskaltanut puhua, vaikka olisi halunnutkin. Tästä johtuvaa harmiaan hän kuvaa seuraavasti.

62)

I: No joo joo. Mutta se- minä tiedän että minä puhun huonosti ja se häiritsee minua joo joo koska esimerkiksi minä halusin- haluaisin haluaisin puhua ee vanhemmat kanssa-

E: Joo lasten vanhempien.

I: Joo joojoo **mutta en voi- minä pelkään että minä en osaa kertoa-** joo joo.

E: Joo joo.

I: Mutta esimerkiksi töissä minä pidän em- pieni poika joo hän pitää kiviä- kiviä tai kiveä? Kun me olemme ulkona kivi-

E: Kivi kivi.

I: Ja hän- joka päivä hänellä on paljon-

E: Kivi- kiviä!

I: Joo joo joo ja hän ottaa mukaan päiväkotiin ja panee hyllylle joo- (naurahdus) no joo hän hymyilee joka päivä ja hän hymyilee minulle.

E: Joo sinä pidät hänestä joo- (naurahdus) puhuuko hän jo?

I: Hän ei puhu hän vain ee ee (ääntelee) mutta ei puhu.

E: Hän on vielä pieni.

I: **Ja jos minä osaisin minä voisin puhua äidin kanssa- valitettavasti minä-**

E: Joo puhutko sinä joskus vanhempien kanssa?

I: Ei.

E: Ei ei- ei sinä pelkää joo.

I: Joo joo.

(7.10.2009)

Irian vaikeneminen sosiaalisissa tilanteissa työpaikalla tuo mieleen Nortonin tutkittavan Felician (2000: 105–106). Felicia tunsi olonsa epämukavaksi puhuessaan toista kieltä englantia ihmisten kanssa, jotka eivät tunteneet häntä. Yhtenä syynä oli pelko positioitumisesta ”ainoastaan maahanmuuttajaksi”, joka ei heikon kielitaitonsa vuoksi ollut kiinnostava ihmisenä. Myös Irina pelkäsi kuulostavansa kömpelöltä koettaessaan selvittää sanottavaansa suomeksi. Sekä Felicia että Irina olivat hyvin herkkiä kohdekieltä sujuvasti puhuvien puhekumppanien reaktioille ja ennakoivat jo etukäteen epämiellyttäviä tilanteita. Myös Felicia työskenteli lasten parissa ja Irian tavoin olisi halunnut kertoa lasten kuulumisista näiden vanhemmille. Hän ei kuitenkaan tuntenut oloaan mukavaksi puhuessaan vanhempien kanssa, ja tyytyi siksi käymään heidän kanssaan vain välttämättömät keskustelut.

Irinaa ja Feliciaa vaiensi pelko siitä, että heikko kielitaito pelkistäisi heidät kielenoppijoiksi ja leimaisi nimenomaan maahanmuuttajiksi. Molemmat naiset kokivat elämänhistoriansa ja moninaisten identiteettiensä tulleen uudessa kotimaassa mitätöidyiksi. Perulainen Felicia oli kotimaassaan ollut korkeassa sosiaalisessa asemassa ja kansallinen identiteetti oli hänelle hyvin tärkeä. Irina oli tehnyt pitkän työuran kielenopettajana ja oli epäilemättä tottunut olemaan paljon äänessä. Suomessa hänen ammatillinen osaamisensa ei juuri painanut ja hän tunsi olevansa hyödytön, nolla. Puhetilanteet äidinkielisten puhujien kanssa pelottivat Irinaa, joka epäili natiivien hermostuvan hänen hitaaseen, tapailevaan puheeseensa. Mielestäni se, oliko Irian pelko työtovereiden ”vihaisuudesta” aiheellista vai kenties liioiteltua, on epäoleellista. Hänen kokemuksensa epätasapainoisista kommunikatiotilanteista olivat todellisia, ja tämä tunne riitti vaientamaan hänet silloinkin, kun hän olisi halunnut puhua.

Irian vaikenemista pohdittaessa tuleekin ottaa huomioon juuri hänen taustansa kielenopettajana. Korkeasti koulutettu Irina oli työharjoittelijana päiväkotiapulaisena, omien sanojensa mukaan työssä, joka voisi sopia pikemminkin nuorelle tytölle. Lindberg (2003: 158–159) painottaa, että voimakas maahanmuuttajaksi positioituminen ja omaa koulutusta vastaamaton työ saattaa johtaa arvottomuuden tunteeseen ja siten saada ihmisen uskomaan, ettei hänen sanottavallaankaan ole arvoa työyhteisössä. Pelko siitä, että heikon kielitaidon vuoksi antaa itsestään yksinkertaisen ja tietämättömän kuvan, vaientaa toisen kielen oppijoita silloin, kun heillä olisi mahdollisuus päästä harjoittelemaan kielen puhumista. Norto-

nin informantin Evan kertomus onkin hyvä esimerkki siitä, kuinka paikan ottaminen legitiiminä puhujana saattaa kulkea käsi kädessä kiinnostavampiin työtehtäviin pääsyn kanssa. Tämän tutkimuksen Lejla puolestaan puhui itsensä jo työhaastattelussa mieluisiin työtehtäviin, tiedostaen, ettei siivoojana pääsisi hyödyntämään taitojaan monipuolisesti saati harjoittelemaan suomen puhumista tarpeeksi.

Irian kokemus työharjoittelupaikalta eroaa melko lailla Lejlan kokemuksesta. Lejla oli saavuttanut itselleen mieluisan aseman työyhteisössä, kun taas Irina ei ollut tyytyväinen työtehtäviinsä eikä rooliinsa työharjoittelupaikalla. Miksi kokemukset työpaikoilta ovat niin erilaisia? Olisi helppo todeta Lejlan itse omalla toiminnallaan vaikuttaneen viihtyvyyteensä työssään ja toisaalta syyttää Irinaa passiivisuudesta, mutta se tuskin veisi tutkijaa lähemmäs naisten todellista kokemusta. Nortonin mukaan vuorovaikutustilanteiden luonnetta on mahdollon ymmärtää syvällisesti, ellei kiinnitä huomiota kohdekielen puhujan ja oppijan välisen suhteen epätasa-arvoisuuteen. Norton muistuttaa, ettei toisen kielen oppiminen ole tavoite, jonka voi saavuttaa pelkästään kovalla työllä, vaan se kietoutuu tiiviisti yksilön identiteetteihin ja päivittäisten vuorovaikutustilanteiden valtasuhteisiin.

### 5.3.3 Oppijoiden välinen epätasa-arvo suomen kurssilla

Lopuksi tarkastelen lyhyesti sekä Lejlan että Irian mainitsemaa mielenkiintoista seikkaa, nimittäin S2-oppijoiden keskinäistä epätasa-arvoa luokahuoneessa. Myös oppijoiden välillä tuntui vallitsevan hierarkia, joka jakoi heidät itsevarmempiin ja epävarmempiin suomen puhujiin ja näin ollen niihin, joilla oli oikeus puhua luokassa ja niihin, joiden oletettiin vaikeenevan. Koho (2010) tutkii pro gradu -tutkielmassaan alkeistason suomen oppijoiden keskinäisen tukemisen keinoja pienryhmätilanteissa. Hänen aineistonsa on Luetaan yhdessä -ryhmästä, jonka toiminta vapaamuotoisuudestaan huolimatta luokitellaan vuorovaikutukseksi luokahuoneessa. Koho nostaa aineistostaan esiin erilaisia tapoja ja vuorovaikutuksen keinoja, joilla oppijat tukevat toisiaan ymmärrysvaikeuksissa. Toiset Kohon aineiston oppijoista ovat muita aktiivisempia tukemisessa ja innokkaita ohjailemaan toisia. Tutkimuksen keskiössä on kuitenkin nimenomaan kannustavaa vertaistukea tarjoava vuorovaikutus.

Varsin erilaisten näkökulman toisen kielen oppijoiden väliseen luokkahuonevuorovaikutukseen tuovat Lejlan ja Irinan kertomukset vaihtamisesta. Subjektiivisuutensa vuoksi niitä tulee lähestyä hiukan eri tavalla kuin Kohon nauhoitettua aineistoa, mutta ne valottavat kiinnostavalla tavalla luokkahuonevuorovaikutuksen erästä aspektia, joka on tähänastisessa S2-tutkimuksessa jäänyt huomiotta.

Lejla ja Irina eivät omien sanojensa mukaan kuuluneet kursseillaan itseään muita parempaan pitävien joukkoon. Heidän mukaansa oli tavallista, että tuo opiskelijaryhmän osa vältti puhumista heikompina puhujina pitämiensä kanssa, jotta eivät omaksuisi näiltä virheellisiä muotoja. Molemmat naiset mainitsivat tämän yhdeksi syyksi, joka esti heitä puhumasta enemmän suomea luokkahuoneen vapaamuotoisissa tilanteissa. Irina kuvaa tilannetta seuraavasti:

63)

E: Te ette puhu koulussa tauolla suomea muiden opiskelijoiden kanssa?

I: Vain joskus koska esimerkiksi ryhmässä on kaksi opiskelijaa jotka puhuvat hyvin ja he puhuvat-  
esimerkiksi L ja O he puhuvat-

E: Niinku keskenään? Toistensa kanssa.

I: Joo. Joo joo joo.

E: Joo.

I: Ee **he eivät halua puhua toinen opiskelija kanssa.**

E: Aha okei- (naurahdus)

I: Joo ja **L sanoi: minä en- en voi opiskella jos minä puhun sinun kanssa koska sinä puhut huonosti joo.**

(4.8.2009)

Voisi kuvitella, että suomen kurssilla opiskelijoiden väliset vapaamuotoiset tilanteet tarjoaisivat hyviä mahdollisuuksia harjoittaa käytännön kielitaitoa. Irinan ja Lejlan kertomukset rikkovat kuitenkin tätä käsitystä: heidän kokemuksensa mukaan on tavallista, että osa kurssilaisista pyrkii välttämään kommunikaatiota heikompina pitämiensä opiskelijoiden kanssa – ja vieläpä kertovat sen suoraan. Lejlää kiusasi kurssillaan eniten se, että suuri osa opiskelijoista oli venäjänkielisiä, minkä johdosta ryhmätehtävien kieleksi usein tuli suomen sijaan venäjä. Lejla uskoi hyöttyvänsä itsenäisestä työskentelystä enemmän kuin yhteistyöstä kurssitovereidensa kanssa. Hän oli aikeissa esittää toiveensa tästä opettajalleen.

64)

L: Mutta ei se mitään minä puhun opettajan kanssa että jos he ee- me teemme tehtäviä minä haluan yksin en halua yhdessä. **Yksin on parempi.**

E: Sinä sanoit opettajalle?

L: Varmasti minä sanon.

E: Sinä haluat sanoa.

L: Joo hal- joo. Se on parempi.

E: Joo sinä voi ajatella-

L: Joo koska minä odotan mitä he sanovat. Ensimmäinen he puhuvat venäjää selitä venäjäksi ja sitten he sanovat joskus he sanovat joskus he ei sanovat minulle tämä ja tämä- kun me teemme tehtä- esimerkiksi jos minä olen väärin tai minä olen- **minä tiedän että olen ok ja sanon tämä on väärin ja kirjoita tämä ja tämä tämä tämä he eivät halua aa- halua aa- kuunnella minulle- minua.**

E: Aa- joo minua.

L: **Koska he sanovat että se- sanovat okei me tiedämme parempi kuin sinä-**

(23.7.2009)

Kurssilaisten keskinäinen hierarkia saattaa siis paitsi heikentää joidenkin opiskelijoiden luottamusta itseensä suomen puhujina myös konkreettisesti vaikuttaa siihen, kuinka paljon he pääsevät puhumista harjoittelemaan. Toisaalta myös Lejla itse pelkäsi muiden suomen oppijoiden tekemien virheiden tarttuvan hänelle, minkä vuoksi hän myöhemmin työharjoittelussa mieluiten hakeutui suomea hyvin puhuvien seuraan. Tästä hän kertoo seuraavassa katkelmassa, jossa keskustellaan hänen päiväkirjamerkinnöistään.

65)

E: --Sinä kirjoitat että he sanovat että minun täytyy puhua ja keskustella aina suomalaisten kanssa mutta jos puhun ulkomaalaisten kanssa niin sitte opit virheitä.

L: Joo ku- joo kun he eivät tiedä hyvin suomea. Minulla on yksi naapuri hän oli ykikurssilla ja hänellä on todistus mutta hän ei puhu hyvin minä sanon: mitä hän tee testissä hän ei puhu ei hyvä sana ja hänellä on paljon vihreitä-

E: Virheitä.

L: Vi- virheitä siksi minä onko minä kirjoittanut hyvin varmasti en tiedä-

E: Joo kyllä kyllä kyllä kyllä.

L: Minä kirjoitan mitä minä tee- tiedän ja sitten-

E: Eli sinusta tuntuu että on välillä huono puhua toisten ulkomaalaisten kanssa.



**L: Joo jos ulkomaalaiset puhuvat hyvää suomea se on okei mutta jos he eivät minä opiskelen heidän kanssa ja teen sama väärin kuin he se on ei ei ole hyvä.**  
(23.7.2009)

Alaluvussa 5.1 pohdin Nortonin Bourdieulta lainaamaa käsitettä oikeus puheeseen, joka viittaa siihen, miten kunkin lausuman arvo määrittyy kulloisessakin tilanteessa puhujan ja kuulijoiden sekä laajemman sosiaalisen kontekstin mukaan. Missään vuorovaikutustilanteessa ei voi itsestään selvästi olettaa, että kullakin osallistujalla on legitiimi asema puhujana. Todellisuudessa tilanteita määrittävät epätasapainoiset valtasuhteet, jotka vaikuttavat siihen, kuka milloinkin on oikeutettu puhumaan. Norton keskittyy pääasiallisesti natiivipuhujan ja toisen kielen oppijan väliseen vuorovaikutukseen, jossa hänen mukaansa hallitsevassa asemassa oleva puhuja on natiivi. Hänen aineistostaan löytyy kuitenkin muunkinlaisia esimerkkejä. Lejlan ja Irinan kertomukset suomen kurssilta tuovat erityisesti mieleen tapahtumat Nortonin informantin, vietnamilaisen Main, työpaikalta (2000: 81–85). Mai oli ompelijana tehtaassa, jossa työtoverit puhuivat äidinkielenään lähinnä italiaa ja portugalia. Yleisesti käytetty kieli heidän kahdeksan hengen työyhteisössään oli kuitenkin englantia, äidinkieliä käytettiin vain satunnaisesti. Mai oli osa työyhteisöä ja viihtyi työpaikallaan, kunnes yritys alkoi irtisanoa työntekijöitä. Mai sai pitää työnsä, mutta irtisanomiset olivat synnyttäneet katkeruutta ja hajottaneet työntekijöiden keskinäisen solidaarisuuden. Main lisäksi työpaikalle jääneet naiset olivat kaikki italiankielisiä ja yhteishengen hävittyä vaihtui myös kieli. Ennen Mai oli kommunikoinut päivittäin englanniksi, mutta nyt hän kuuli vain italiaa. Hän oli ristiriitaisen tilanteen edessä: italian kielen opettelu olisi saattanut palauttaa Maille paikan työyhteisössä, mutta samalla hän tiedosti vahvasti englannin olevan kieli, jota hänen täytyi oppia kanadalaisessa yhteiskunnassa pärjätäkseen.

Main tapaus on esimerkki vaientamisesta toisen kielen oppijoiden keskuudessa. Italiankielinen enemmistö valitsee kielen ja kieltäytyy puhumasta Main kanssa englantia sulkien tämän keskustelujen ulkopuolelle. Samalla lailla Lejla oli tuskastunut suomen kurssin venäläisenemmistöön, joka huolimatta opettajan ja muiden opiskelijoiden huomautuksista puhui sitkeästi venäjää – myös ryhmätilanteissa, joissa oli paikalla venäjää osaamattomia opiskelijoita. Lejla kertoi turhautuvansa ”--koska minä odotan mitä he sanovat. Ensimmäinen he puhuvat venäjää selitän venäjäksi ja sitten he sanovat joskus he sanovat joskus he ei sanovat minulle tämä ja tämä-”. Lejla kertoi välillä kuulevansa kurssilla

enemmän venäjää kuin suomea. Hän ymmärsi venäjää jonkin verran, mutta sen kuunteleminen oli ristiriidassa hänen panostuksessaan suomen kielen oppimiseen. Aivan kuten Mai ei halunnut kuunnella italiaa vaan englantia, Lejla halusi kuulla ja puhua kurssilla suomea. Hän ei halunnut ottaa osaa venäjänkieliseen keskusteluun ja tuli siksi usein vaiennetuksi kurssilla. Turhautuminen venäjän kuuntelemiseen lisäsi Lejlan tyytymättömyyttä kurssiaan kohtaan entisestään – jopa siinä määrin, että hän uskoi oppivansa suomea paremmin kotona itsenäisesti opiskellessaan ja tuttaviaan tavatessaan.

## 6 Lopuksi

Olen tutkinut viiden pääkaupunkiseudulla elävän maahanmuuttajanaisen suomen kielen oppimista ja käyttöä pääpaino oppijan identiteetissä ja panostuksessa sekä vuorovaikutustilanteiden valtasuhteissa. Kantava ajatukseni on ollut se, että toisen kielen oppiminen tapahtuu ensisijaisesti osana vuorovaikutusta todellisissa arkielämän tilanteissa. Minua kiinnosti ensinnäkin se, millä tavalla identiteettiin liittyvät tekijät kietoutuvat toisen kielen oppimisen prosessiin ja toiseksi se, millaisia käytännön mahdollisuuksia toisen kielen oppijalla on päästä harjoittelemaan kielen puhumista. Identiteetin suhdetta kielenoppimiseen olen lähestynyt muuttosyiden ja tulevaisuudensuunnitelmien, aiemman kielenoppijuushistorian ja monikielisyyden sekä sukupuolen ja iän kautta. Näin olen pyrkinyt näkemään informanttini muinakin kuin ainoastaan kielenoppijaina, siis ottamaan huomioon heidän identiteettiensä moninaisuuden.

Identiteettiluvussa (4) pidän erityisen kiinnostavana tutkittavani Tomokon vastarintaa, jota en ollut osannut lainkaan ennakoida. Löysin kaikki viisi naista suomen kurssien kautta, joille he osallistuivat, ja näin tulin olettaneeksi kaikkien olevan halukkaita oppimaan suomea. Tomoko ilmaisi kuitenkin alusta saakka ambivalentin suhtautumisensa suomen oppimiseen, josta huolimatta hän osallistui aktiivisesti kurssille ja kehitti kielitaitoaan huomattavasti. Hänen identiteettinsä oli kuitenkin ristiriidassa kotoutumiskoulutuksen tarjoaman identiteettiposition kanssa. Tomoko ei panostanut suomen oppimiseen mielessään suomalainen työelämä ja Suomeen maahanmuuttajana kotoutuminen, vaan pikemminkin

osallistui eräänlaisesta velvollisuudentunnosta ja käytännön elämäänsä helpottaakseen. Ristiriita kasvoi niin räikeäksi, että Tomoko päätti paitsi jättää kurssin kesken myös luopua suomen puhumisesta ja vaihtaa takaisin englanttiin. Tomokon kokemusta tulee tarkastella ennen kaikkea suhteessa hänen sukupuolittuneeseen japanilaisen naisen identiteettiinsä suomalaisessa yhteiskunnassa.

Toinen kiinnostava seikka on käsitys ns. hyvästä kielenoppijuudesta. Suhtauduin kaikkiin tutkittaviini hyvinä kielenoppijoina heidän monipuolisen kielitaitonsa vuoksi. Hyvän kielenoppijan määritelmä ei kuitenkaan ole aivan mutkaton. Ensinnäkin käsitys hyvästä kielitaidosta vaihtelee yksilöiden välillä, eikä hyvänä kielenoppijana pidetty henkilö välttämättä omasta mielestään sellainen ole. Toiseksi hyvä kielenoppijuus ei välttämättä niinkään liity yksilön ominaisuuksiin tai kokemuksiin kuin ympäristön tarjoamiin puhumisen mahdollisuuksiin.

Gillette (1994: 198) toteaa, ettei kielenoppimismenestystä voi erottaa yksilön elämäntilanteesta. Hän uskoo, että yksilöiden välisiä eroja menestyksessä voi osin selittää tarkastelemalla kielenoppijuushistorioita. Tätä kautta on hänen mukaansa mahdollista ymmärtää sekä ns. tehokkaita että tehottomia kielenoppijoita. Norton ja Toohey (2001) pohtivat niin ikään hyvää kielenoppijuutta, mutta tehokkaista ja tehottomista oppijoista puhumisen sijaan siirtävät vastuuta pois oppijalta. Heidän mukaansa kielenoppimisessa oleellista on yksilön oman toiminnan vuorovaikutus yhteisöjen sosiaalisten käytänteiden kanssa. Norton ja Toohey uskovat menestyksekkään kielenoppimisen liittyvän ennen muuta siihen, millainen pääsy oppijalla on kohdekielisiin yhteisöihin. (2001: 308–310.) Juuri tässä piilee toisen kielen oppimisen paradoksi: kehittääkseen kielitaitoaan tulisi toisen kielen oppijoiden päästä kohdekielisten yhteisöjen jäseniksi, mikä saattaa kuitenkin osoittautua hyvin vaikeaksi ilman kohdekielen hallintaa (Norton 2000: 47). Hyvässä kielenoppijuudessa on siis paljon vähemmän kyse yksilön sisäisistä ominaisuuksista kuin vuorovaikutuksessa vallitsevista valtasuhteista.

Toisen kielen oppimisen paradoksi on luettavissa myös tämän tutkimuksen naisten kertomuksista. Ennakko-oletukseni suomen puhumisen käytännön mahdollisuuksista piti kutakuinkin paikkansa. Tutkimukseni toisen kielen oppijoilla on vain vähän tilaisuuksia puhua kohdekieltä. Läpi koko tutkimusprosessin esiin nousi toisaalta informanttien halu oppia suomea ja käyttää sitä arjessaan, toisaalta tuskastuminen puhumisen mahdollisuuksi-

en vähäisyyteen. Kukaan naisista ei ollut haastatteluvaiheen aikana toimeettomana: ensin he osallistuivat suomen kurssille ja myöhemmin työharjoitteluun. Lisäksi heillä oli erinäisiä tilaisuuksia käyttää suomea vapaamuotoisissa tilanteissa. Tästä huolimatta he kerran toisen jälkeen ilmaisivat harminsa siitä, etteivät voineet harjoitella puhumista tarpeeksi. Irinan ja Lejlan kursseilla oli opettaja liikaa äänessä ja opiskelijoiden välisiä keskusteluja dominoi liian usein venäjän kieli. Olgan ja Irinan odotettu työharjoittelu osoittautui pettymykseksi: Olga vietti suurimman osan päivästä yksinään arkistossa, Irina puolestaan koki työn niin kiireiseksi, ettei aikaa vapaamuotoiselle keskustelulle jäänyt. Lisäksi Irina pelkäsi naatiivipuhujien reaktioita vielä haparoivaan kieleensä.

Lejla oli saanut itsevarmuutta puheeseensa ystäväpiirinsä kautta, ja hän olikin tottunut suomen käyttäjä. Irina puolestaan kaipasi kipeästi puhumisen mahdollisuuksia. Sekä hän että Lejla olisivat halunneet opiskella suomen kurssillaan käytännönläheisemmin ja ennen kaikkea harjoitella puhumista. Irina kertoi, ettei hänellä ollut juuri mahdollisuuksia harjoitella arkielämässä hyödyllisiä puhetaitoja. Tämän vuoksi hän ei osannut reagoida mielestään sopivalla tavalla ja tarpeeksi nopeasti niissä tilanteissa, joissa puhumiseen olisi tarjoutunut mahdollisuus. Myös Olga kertoi arkisten vuorovaikutustilanteiden usein jäävän lyhyiksi.

Missä suomea siis voi puhua? Irina kertoi tuntevansa olonsa mukavimmaksi puhuessaan suomea seurakunnan vapaaehtoisessa suomi–venäjä-keskusteluryhmässä, jossa puhujat olivat keskenään tasaveroisessa asemassa. Lejla käytti suomea mieluiten tuttaviansa kanssa asuinalueensa leikkipuistossa. Olga nautti juttutuokioista lapsensa harrastuspaikan vahtimestarin kanssa. Yllämainitut tilanteet ovat rauhallisia ja vapaamuotoisia. Heikoiten naiset kertoivat pärjäävänsä yllättävissä, nopeissa puhetilanteissa, joissa he eivät ehtineet reagoida sopivalla tavalla. Etenkin Irinan ja Lejlan puheesta erottui toive saada kurssilla enemmän harjoitusta juuri tällaisia tilanteita varten. Toisaalta juuri tosielämän yllättävien tilanteiden harjoittelu keinotekoisissa tilanteissa suomen kurssilla on hyvin vaikeaa, ja siksi informanttini odottivatkin työharjoittelun alkamista. Työharjoittelu ei kuitenkaan automaattisesti tuonut mukanaan puhumisen mahdollisuuksia.

On selvää, että tarve monenlaiselle vapaaehtois pohjaiselle toiminnalle olisi suuri. Yhtä tällaista jatkuvasti laajenevaa vapaaehtoisten verkostoa edustavat maahanmuuttajanai-

sille tarkoitettut Luetaan yhdessä -ryhmät<sup>14</sup>, jollaisessa alun perin tutkimukseni aloitin. Nämä ryhmät soveltuvat parhaiten naisille, jotka eivät päivittäin osallistu maahanmuuttajien työvoimakoulutukseen ja joiden kielitaito on vielä heikko.

Aloittaessani aineistonkeruun informanttini osallistuivat suomen kurssille, eikä heillä ollut vielä kokemusta työelämästä. Vasta aineistonkeruuni loppuvaiheessa alkoi nousta esiin minua tutkimukseni alkuvaiheessa kiinnostaneita, työharjoittelupaikan vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja. Olin miettinyt Nortonin tutkimuksessa keskeisiä valtasuhteita vuorovaikutustilanteissa kielenoppijan ja äidinkielen puhujan välillä, eli sitä, miten oppijat saavat äänensä kuuluviin ja pääsevät harjoittelemaan puhumista. Vasta viimeisten haastattelujen aikaan kaksi tiiviimmin haastateltavanani ollutta naista, Irina ja Lejla, olivat lopettaneet suomen kurssin ja aloittaneet työharjoittelun, eli he olivat päivittäisessä vuorovaikutuksessa suomenkielisten kanssa. Tällöin aineistonkeruuvaihe oli kuitenkin jo päättymässä.

Havaintoni perustuvat nyt lähes yksinomaan haastatteluaineistoon. Eri tavalla kiinnostavaa olisi varmasti ollut seurata konkreettisia tilanteita ja vuorovaikutusta esimerkiksi naisten työharjoittelupaikoilla. Etnografian yhdistäminen haastattelumenetelmään olisikin hedelmällinen jatkotutkimuksen lähtökohta.

---

<sup>14</sup> Ks. Liite 1.

## LÄHTEET

- ANDERSON, BENEDICT 2007 [1983]: *Kuvitellut yhteisöt: nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua*. [Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.] Suomentanut Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- BLOCK, DAVID 2007: The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). – *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue s. 863–876.
- BOURDIEU, PIERRE – JEAN-CLAUDE PASSERON 1990 [1977]: *Reproduction in Education, Society and Culture*. Second edition. London: Sage Publications.
- CERVATIUC, ANDREEA 2009: Identity, Good Language Learning, and Adult Immigrants in Canada. *Journal of Language, Identity and Education* 8 s. 254–271.
- COFFEY, SIMON – BRIAN STREET 2008: Narrative and Identity in the “Language Learning Project”. – *The Modern Language Journal*, 92, iii s. 452–464.
- ELLIS, ROD 1994: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- FIRTH, ALAN – JOHANNES WAGNER 1997: On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. – *The Modern Language Journal*, 81 s. 285–300.
- GILLETTE, BARBARA 1994: The Role of Learner Goals in L2 Success. Teoksessa Lantolf James P. – Gabriela Appel (toim.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing.
- GOLDSTEIN, TARA 1997: *Two Languages at Work: Bilingual Life on the Production Floor*. Contributions to the Sociology of Language 74. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HELLER, MONICA 2008: Doing Ethnography. Teoksessa Wei, Li – Melissa G. Moyer (toim.) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* s. 249–262. Oxford: Blackwell.
- HYVÄRINEN MATTI – VARPU LÖYTTYNIEMI 2005: Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna – Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 189–222. Tampere: Vastapaino.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2001: Vuorovaikutuksen näkökulma ja toisen kielen käytön tutkimus. Teoksessa Halonen, Mia – Sara Routarinne (toim.) *Keskusteluanalyysin näkymiä* s. 105–121. Kieli 13. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- KANNO, YASUKO – BONNY NORTON 2003: Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. – *Journal of Language, Identity and Education* 2(4) s. 241–249.
- KINGINGER, CELESTE 2004: Alice Doesn't Live Here Anymore: Foreign Language Learning and Identity Reconstruction. Teoksessa Pavlenko, Aneta – Adrian Blackledge (toim.) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* s. 219–242. *Bilingual Education and Bilingualism* 45. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- KOHO, VILHELMIINA 2010: Vuorovaikutuksen rakentaminen yhteisvoimin S2-pienryhmäopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- LANTOLF, JAMES P. 2000: Introducing Sociocultural Theory. Teoksessa Lantolf, James P. (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* s. 1–26. Oxford University Press.
- LANTOLF, JAMES P. – ANETA PAVLENKO 2000: Second language learning as participation and the (re)construction of selves. Teoksessa Lantolf, James P. (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* s. 155–177. Oxford University Press.
- 2001: (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. Teoksessa Breen, Michael P. (toim.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions on Research* s. 141–158. London: Longman.
- LANTOLF, JAMES P. – GABRIELA APPEL (toim.) 1994: *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing.
- LINDBERG, INGER 2003: Second Language Awareness: What For and For Whom? – *Language Awareness* Vol. 12, No. 3&4 s. 157–171.
- McKAY, SANDRA LEE – SAU-LING CYNTHIA WONG 1996: Multiple Discourses, Multiple Identities: Investment and Agency in Second-Language Learning among Chinese Adolescent Immigrant Students. – *Harvard Educational Review* Vol. 66 Number 3 s. 577–609.
- MENARD-WARWICK, JULIA 2004: "I Always Had the Desire to Progress a Little": Gendered Narratives of Immigrant Language Learners. – *Journal of Language, Identity and Education* 3(4) s. 295–311.

- NORTON, BONNY 1998: Using Journals in Second Language Research and Teaching. Teoksessa Smoke, T (toim.) *Adult ESL: Politics, pedagogy and participation in classroom and community contexts* s. 55–71. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 2000: *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow : Longman.
- 2001: Non-participation, imagined communities and the language classroom. Teoksessa Breen, Michael P. (toim.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions on Research* s. 159–171. London: Longman.
- NORTON, BONNY – KELLEEN TOOHEY 2001: Changing Perspectives on Good Language Learners. *Tesol Quarterly* Vol. 35 No. 2 s. 307–322.
- NORTON PEIRCE, BONNY 1995: Social Identity, Investment and Language Learning. – *Tesol Quarterly* Vol. 29 No. 1 s. 9–31.
- PAVLENKO, ANETA 2007: Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. – *Applied Linguistics* 28/2 s. 163–188.
- 2008: Narrative Analysis. Teoksessa Wei, Li – Melissa G. Moyer (toim.) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* s. 311–325. Oxford: Blackwell.
- RUUSUVUORI, JOHANNA – LIISA TIITTULA 2005: *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- SPOLSKY, BERNARD 1989: *Conditions for second language learning. Introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylän yliopisto.
- WEEDON, CHRIS 1997: *Feminist Practice & Poststructuralist Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- WENGER, ETIENNE 1998: *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- VYGOTSKI, LEV SEMJONOVITŠ 1931: Ajattelu ja kieli. Weilin+Göös.
- [www.luetaanyhdessä.fi](http://www.luetaanyhdessä.fi) (katsottu 3.3.2011)
- [www.zonta.fi](http://www.zonta.fi) (katsottu 3.3.2011)





## **Liite 1. Kuvaus Luetaan yhdessä -ryhmän toiminnasta**

Aloitin aineistonkeruuni pääkaupunkiseudulla vapaaehtoisvoimin toimivassa maahanmuuttajanaisten luku- ja kielitaitoryhmässä, jonka tarkoitus on tarjota opetusta virallisen kotouttamisohjelman ulkopuolelle jääville naisille.<sup>1</sup> Vuosina 2007–2010 ryhmä on ollut osa Suomen YK:n naistenrahasto UNIFEM:in (United Nations Development Fund for Women) ja Zonta-järjestön Luetaan yhdessä-kampanjaa, jonka tarkoituksena on edistää maahanmuuttajanaisten ja -tyttöjen luku- ja kielitaitoa sekä tukea suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumista ([www.luetaanyhdessa.fi](http://www.luetaanyhdessa.fi)). Naisille suunnatussa kampanjassa vapaaehtoisina toimivat suomalaiset ovat niin ikään kaikki naisia. Kaikki ryhmän naiset eivät ole lukutaidottomia, mutta kenenkään ryhmään tulevan kohdalla lukutaitoa ei voida pitää itsestäänselvyytenä.

### **Luetaan yhdessä -kampanjan taustaa**

Eduskunnan säätämän kotouttamislain (*Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta* 1 §) tarkoitus on ”-- edistää maahanmuuttajien kotoutumista, tasa-arvoa ja valinnan vapautta toimenpiteillä, jotka tukevat yhteiskunnassa tarvittavien keskeisten tietojen ja taitojen saavuttamista --”. Työvoimapolitiittisen koulutuksen ulkopuolelle jää kuitenkin lukuisia maahanmuuttajia. Ulkopuolelle jääneistä suuri osa on nimenomaan naisia, jotka esimerkiksi perheeseen tai uskontoon liittyvien syiden vuoksi eivät kykene osallistumaan erittäin intensiiviselle kielikurssille. Esteinä voivat olla myös mm. lukutaidottomuus ja erilaiset oppimisvaikeudet. Lain mukaan maahanmuuttajalla on oikeus kotoutumissuunnitelmaan enintään kolme vuotta saapumisensa jälkeen (§ 10), ja täten ne, jotka eivät heti alussa ole päässeet mukaan, ovat vaarassa unohtua parin vuoden jälkeen.

Ryhmä sai alkunsa vuonna 2004, kun joukko UNIFEM:issä toimivia eläkkeelle jääneitä opettajia otti yhteyttä kotikaupunkinsa maahanmuuttajakoordinaattoriin ja

---

<sup>1</sup> Aloitimme aineistonkeruun ryhmässä vuoden 2008 alussa yhdessä Vilhelmiina Kohon kanssa. Päädyimme erilaisiin tutkimuskohteisiin, mutta ryhmän toimintaa käsittelevän osion olemme kirjoittaneet yhteistyössä.

käynnisti naisille suunnatun opetusryhmän. He olivat kiinnittäneet huomionsa ostoskeskuksessa liikkuviin eristäytyneisiin naisryhmiin. Naiset eivät selvästikään osanneet suomea ja heillä näytti olevan vaikeuksia selvittää arkisista tilanteista. Ensimmäisistä oppilaista osa hankittiin jopa kiertämällä ovelta ovelle naapurustossa, jossa asui paljon maahanmuuttajia, ja puhuttelemalla naisia ostoskeskuksen alueella<sup>2</sup>. Opetustilan tarjosi kaupunki. Alussa mukana oli vain muutama vapaaehtoinen ja opetus oli opettajajohtoista. Vähitellen uusien vapaaehtoisten mukaantulo mahdollisti henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimisen ja pari- tai pienryhmäopetuksen. Ryhmän tekee erityiseksi juuri se, että opettajia on useampia ja kutakin oppilasta voidaan opettaa tämän omista lähtökohdista ja (oletetuista) tarpeista käsin. Luetaan yhdessä -kampanjan myötä vastaavista luku- ja kielitaitoryhmistä on kiinnostuttu muissakin kaupungeissa. Vuoden 2009 loppuun mennessä toiminta oli laajentunut ympäri Suomea 23 paikkakunnalle.

### **Ryhmän toiminta**

Seurasimme ryhmän toimintaa koko alkuvuoden 2008 ajan. Välillä tarkkailimme tapahtumia, välillä osallistuimme niin yhteiseen kuin pienryhmäopetukseenkin. Äänitysten ja haastatteluiden tultua ajankohtaisiksi kerroimme tutkimuksestamme luokassa suomeksi, englanniksi ja tulkin välityksellä somaliksi. Ryhmässä oli myös ainakin arabiaa, kurdia, turkkia ja venäjää puhuvia ihmisiä, joista kaikki eivät varmastikaan saaneet tarvittavaa tietoa toimistamme. Muunkielisten kanssa päätimme selvittää asiaa tarpeen niin vaatiessa eli halutessamme äänittää tai haastatella heitä.

Ryhmä kokoontui maanantaiaamuisin, kaksi tuntia kerrallaan. Paikkana oli kaupungin ylläpitämä keskus, jonka tiloissa toimivat mm. erilaiset vapaaehtoisjärjestöt. Ryhmälle oli virallisesti varattu yksi luokkatila, mutta vieressä oleva pienempi kokoushuone oli yleensä vapaana ja ryhmän käytettävissä. Yhdellä kertaa oppilaita oli paikalla n. 5–15 ja heidän kotimaitaan olivat mm. Somalia, Turkki, Irak, Iran, Afganistan, Thaimaa, Marokko, Venäjä ja Intia. Osa oli omassa maassaan korkeasti koulutettuja, osa

---

<sup>2</sup> On huomionarvoista, että näillä tavoilla lähestyttiin siis ensi sijassa niitä, joiden ajateltiin täyttävän ulkoisesti maahanmuuttajan tuntomerkit, sekä niitä, joiden kotioivessa oli vieraskielinen sukunimi.

kirjoitustaidottomia. Oppilaat olivat eri-ikäisiä: nuorimmat parikymppisiä, vanhimmat keski-ikäisiä. Osallistujien määrä saattoi vaihdella suurestikin, esimerkiksi koulujen lomista, uskontoon liittyvistä tapahtumista ja oppilaiden kotimaiden tilanteista riippuen. Paikalla oli lisäksi joskus myös pikkulapsia. Vapaaehtoisia opettajia paikalla oli myös vaihteleva määrä, karkeasti arvioiden puolet vähemmän kuin oppilaita. Kuten Luetaan yhdessä -ryhmissä yleisestikin, vapaaehtoisista suuri osa oli eläkkeellä olevia opettajia. Kaikki aikuiset paikallaolijat olivat naisia.

Kaksituntinen alkoi aina yhteisellä puolen tunnin osiolla, jonka veti vuorollaan yksi opettajista. Yhteinen hetki oli opettajajohtoinen – joskin interaktiivinen – osio, jolla oli aina jokin tietty aihe. Aiheena saattoi olla esimerkiksi ostosten teko, matkakortin ja julkisten kulkuvälineiden käyttäminen, virallisten puhelujen hoitaminen tai hammaslääkärissä käynti. Opetuskielenä oli ainoastaan suomi. Yhteisen osion jälkeen jakauduttiin opettaja–oppilas-pareihin tai 2–4 oppilaan ja yhden opettajan ryhmiin ja edettiin oppilaiden taitojen, tarpeiden ja kiinnostuksen mukaan. Toiset pienryhmät pysyivät kevään mittaan melko kiinteinä, toisilla oppilailla opettaja saattoi vaihdella useinkin. Pienemmissä ryhmissä opetuksen tukena saatettiin käyttää muita yhteisiä kieliä, kuten englantia, ranskaa tai venäjää.

Vapaaehtoisilla ei ollut yhteistä sovittua opetusmetodia. Kukin opetti omalla tyylillään, eikä aikaisempaa kokemusta suomen opettamisesta toisena tai vieraana kielenä vaadittu. Erilaisia olivat myös oppilaat ja oppimistaktiikat: toisilla oli selvästi kokemusta muistiinpanojen tekemisestä ja systemaattisesta opiskelusta, toiset opiskelivat kuvien avulla ja vapaaehtoisten perässä toistamalla. Ajatuksena oli, että puhumista harjoitellaan mahdollisimman paljon, ja meteli luokassa olikin usein kova. Oman lisänsä tilanteeseen toivat ympäriinsä juoksentelevat lapset, jotka saattoivat häiritä etenkin äitiensä keskittymistä. Alkuperäisenä ajatuksena ryhmässä kuitenkin oli ollut, että myös lasten kanssa voi tulla tunnille. Tunnelma ryhmässä vaikutti ulkopuolisen silmin lämpimältä ja epämuodolliselta. Useimmat opettajat ja oppilaat nauroivat paljon, oppilaat auttoivat toisiaan yli kielirajojen ja suomenkielisen keskustelun lomassa saattoi ikään kuin hengähdystaukona yhtäkkiä käynnistyä pienimuotoinen somalin kielen oppitunti.

Kunkin opiskelijan edistymistä seurattiin täyttämällä henkilökohtaista oppimispäiväkirjaa. Oppilas–opettaja-parit eivät kuitenkaan pysyneet kerta toisensa jälkeen

samoina, mikä saattoi näkyä asioiden toistona tai vaikeuttaa johdonmukaista opetusta. Koska ryhmien kokoonpano vaihteli, vapaaehtoisten oli vaikea suunnitella opetustuokiota etukäteen. Erään vapaaehtoisen mielestä vaihtelu oli kuitenkin hyvästä, sillä se toisaalta esti oppilaiden leimautumista yhteen opettajaan ja toisaalta tarjosi maahanmuuttajanaishille mahdollisuuden tutustua useampaan suomalaisnaiseen. Opettajat tiedostivat, että säännöllinen ja aktiivinenkaan osallistuminen kerran viikossa kokoontuvaan ryhmään ei edistä kielenoppimista kuin pieninä nykyksinä, ja suomen kielen opettamisen ohella ajatuksena olikin tarjota kosketusta suomalaisiin ja suomalaisuuteen.

Yhtenä ryhmän lähtökohtana oli ajatus siitä, että maahanmuuttajanaiset tarvitsevat suomalaisia kontakteja, joita heillä erityisemmin ei uskottu olevan. On eri asia kommunikoida parilla sanalla suomeksi kaupan kassalla kuin jäädä hetkeksi vaihtamaan kuulumisia tuttavan kanssa ostoskeskuksessa tai juna-asemalla. Opettajat olivat oman käsityksenä mukaan joidenkin ryhmänsä maahanmuuttajanaisten lähes ainoita suomalaisia tuttavuuksia. Erään opettajan käsityksen mukaan ryhmä toimi myös maahanmuuttajanaisten keskinäisenä kohtaamispaikkana sekä oivana väylänä verkostojen luomiseen myös yli kielirajojen. Monet opiskelijoista osallistuivat kuitenkin samanaikaisesti muillekin suomen kielen kursseille, joten yhden tietyn ryhmän vaikutusta kunkin edistymiseen on vaikea osoittaa.

Elli Kulmala lähestyy aikuisen kielen oppimista ja monikielisyyttä oppijuuden ja oppimisympäristön näkökulmasta. Vaikka hän ei käytäkään työssään sanaa *ekologinen*, on siinä pitkälti kysymys toista kieltä oppivan ja oppimiseen (ja oppimattomuuteen) vaikuttavan ympäristön suhteesta. Tätä suhdetta Elli Kulmala tarkastelee varsinkin identiteetin ja sukupuolen käsitteiden avulla. Keskeinen teoreettinen ja metodinen inspiraation lähde on Bonnie Nortonin Kanadan maahanmuuttajanaisia kielenoppijoina käsittelevä tutkimus (2000). Nortonin lisäksi Kulmala on perehtynyt laajasti ja monipuolisesti tuoreempaan kielenoppimista ja identiteettiä käsittelevään tutkimukseen. Työ on tilaustyö, jossa tarkastellaan naisjärjestön vapaaehtoistyönä organisoimaan suomen kielen opetukseen osallistunutta viittä maahanmuuttajanaista toisen kielen oppijoina ja käyttäjinä. Työn aineisto koostuu naisten haastatteluista. Sen lisäksi Kulmala on tutustunut myös opetustilanteisiin paikan päällä.

Kulmalan tutkimuksessa identiteettiä tarkastellaan nimenomaan kielenoppijan identiteettinä. Pureutumalla aineistoonsa Kulmala onnistuu taitavasti (ja suomi toisena kielenä tutkimuksessa ennen näkemättömällä tavalla) tuomaan nähtäville kielen oppimiseen ja toisen kielen käyttöön vaikuttavia ilmiöitä, jotka perinteiset kielenoppimista ja –opetusta kuvaavat mallit ja ajattelutavat ovat enimmäkseen sivuuttaneet. Kulmala tutkii ”motivaation” sijaan konkreettisesti sitä, mitä oppijat panostavat oppimiseen ja samalla muuttuvaan identiteettiinsä. Apunaan hän käyttää kahta alun perin Nortonin tutkimuksessa keskeistä käsitettä panostus ja vastustus. Taannoinen muutikäsitem ”kuvitellut yhteisöt” toimii myös konkreettisena osana analyysiä. Viiden naisen käsitykset itsestään kielenoppijoina, ja heidän kertomuksensa oppimiskokemuksistaan ja kokemuksistaan arjen kielenkäyttötilanteista paljastavat hyvin konkreettisesti aiemmissa S2-tutkimuksissa piiloon jääneitä asioita opetusryhmän sisäisestä dynamiikasta ja maahanmuuttajan yksilötason kokemuksista arjen asioinnissa ja työympäristössä. Kielen ja vallan suhteen kannalta tärkeä havainto on se, että maahanmuuttajanaiset pääsevät suomen kielen käyttäjinä ääneen pääasiassa sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joille on ominaista valtasuhteiden epätasapaino, kun taas tilaisuuksia vapaamuotoiseen suomen puhumiseen ja tasa-arvoiseen asemaan keskustelukumppanina heille tarjoutuu vähän.

Elli Kulmalan työ on hyvin kirjoitettu. Sen lähtökohtana oleva sosiokulttuurinen lähestymistapa ja jälkistrukturalistinen näkemys sosiaalisesta identiteetistä auttavat näkemään maahanmuuttajanaiset erilaisina oppijayksilöinä. Nortonin teoreettinen kehikko on omaksuttu mielekkääksi osaksi omaa tutkimusta, ja lopulta melko suppean aineiston tarkalla analyysillä päästään kiinni todellisiin oppimisen esteisiin (tai sen mahdollistajiin), jotka ovat sekä yhteisiä että yksilöllisiä. Sinänsä innostava tilaustyö on asettanut aineiston keruulle jossain määrin epäsuotuisat lähtökohdat: tutkittavien naisten löytyminen ja heidän halunsa ja mahdollisuutensa sitoutua tutkimukseen ja useisiin haastattelukierroksiin osoittautui ongelmaksi. Aineiston ongelmallisuus näkyy itse lopputuloksessa toisteisuutena: vaikka neljännessä ja viidennessä luvussa on eri tutkimuskysymykset (oppiminen ja


identiteetti; vuorovaikutus ja valtasuhteet), ne limittyvät sisällöllisesti ja samat asiat toistuvat moneen kertaan. Kielitaito lienee myös asettanut jonkin verran esteitä (englanniksi ja suomeksi käytyjen) haastattelujen syvällisyydelle. Tästä johtunee mm. se, että valtasuhteiden ja lähtökulttuurin merkityksen pohdinta jää osin vielä melko kevyeksi.

Elli Kulmalan tutkielma on tutkijan taidonnäyte aiemman tutkimuksen ja omasta aineistosta tehtyjen havaintojen onnistuneesta dialogista. Lisää voimaa analyysi olisi saanut laajemmasta ja kattavammasta aineistosta. Haastattelumetodin yhdistäminen (pitkäaikaiseen) etnografiseen havainnointiin on hyvä jatkotutkimuksen resepti. Esitämme tutkielmalle arvosanaksi *eximia cum laude approbatur*.

Castrenianumissa 31. maaliskuuta 2011



Jyrki Kalliokoski



Lea Laitinen